



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação

Administração e Gestão Educacional

**AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA: UM CAMINHO PARA
A MELHORIA?**

Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas

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

Orientador: Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Mestranda: Olga Maria Vargas da Fonseca Duarte, nº 2662

Évora, 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação

Administração e Gestão Educacional

**AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA: UM CAMINHO PARA
A MELHORIA?**

Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas

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

Orientador: Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Mestranda: Olga Maria Vargas da Fonseca Duarte, nº 2662



179 359

Évora, 2011

CPF

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Administração e Gestão Educacional

Instituição: Universidade de Évora

Título: AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA: UM CAMINHO PARA A MELHORIA?

Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas

Autora: Olga Maria Vargas da Fonseca Duarte

Orientador: Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Data: Maio de 2011

AGRADECIMENTOS

A elaboração e conclusão deste trabalho só foram possíveis com a colaboração e o auxílio de várias pessoas.

Em primeiro lugar agradeço ao orientador desta dissertação, Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, o aconselhamento e orientação dadas, bem como a disponibilidade manifestada nas várias fases do trabalho, que permitiram a conclusão da presente dissertação.

Uma segunda referência vai para todos os membros da equipa de avaliação interna do Agrupamento que comigo colaboraram e que, com a sua determinação e empenho, muito contribuíram para a realização da primeira avaliação interna do Agrupamento. Agradeço igualmente a disponibilidade evidenciada pelos docentes que a meu pedido acederam participar no processo de recolha de informação, durante e após o processo da avaliação interna. O seu contributo foi valioso para o desenvolvimento do estudo empírico desta dissertação.

Uma referência muito especial vai para o Carlos – meu marido – e para a Ana – minha filha – por nos últimos anos se terem visto na contingência de viverem, não propriamente com a minha ausência física, mas antes com uma presença de certo modo distanciada ou mesmo ausente. Para o Carlos, meu grande pilar, ainda uma palavra de apreço muito especial pelo seu apoio incondicional nos bons e nos maus momentos, pela sua paciência quase interminável, por acreditar na minha determinação e por me apoiar nesta longa caminhada. E se as minhas inquietações e ansiedades acabaram por o afectar, também as suas críticas e estímulos acabaram por influenciar este estudo.

Para a minha filha Sofia e para o meu pai também uma palavra de agradecimento, por acreditarem em mim e por me encorajarem a seguir em frente.

Por último, agradeço a todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste estudo. A todos quero dedicar uma palavra de reconhecimento pelo contributo decisivo na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

RESUMO

A avaliação das escolas tem vindo a adquirir nas últimas décadas um peso acrescido na opinião pública, bem como nas políticas educativas introduzidas pelos Estados nos sistemas educativos e na investigação educacional, sendo vista pelos vários agentes sociais, económicos e políticos como um instrumento fundamental para a promoção da qualidade das escolas e para a credibilização destas nos sistemas de ensino.

Há semelhança de outros países ocidentais (como é o caso dos EUA e do Reino Unido) também em Portugal a avaliação ultrapassou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, deixando de incidir apenas sobre os resultados escolares dos alunos para passar a incidir também na acção dos professores, na actividade das escolas e na definição e implementação das políticas educativas.

No nosso país foi fundamentalmente a partir da década de noventa do século passado que se começou a assistir à notoriedade desta temática, a qual se tem evidenciado através do retorno aos exames nacionais (inicialmente no 12º ano e posteriormente no 9º ano), à generalização das provas de aferição no final dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, à publicitação de *rankings* das escolas e ainda à reorientação da actividade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) que, tradicionalmente mais vocacionada para a verificação da conformidade normativa e para a execução da actividade disciplinar, passou a estar direccionada para programas de auditoria e de avaliação externa das escolas (Afonso, Natércio, 2001, p.5).

Com menor visibilidade, porém de igual importância, a avaliação das escolas também se tem feito sentir no âmbito de projectos/programas de avaliação, de onde se salientam o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias), a Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas e, mais recentemente, o Programa de Avaliação Externa das Escolas.

A prática de auto-avaliação das escolas tem-se caracterizado por um exercício de carácter mais pontual, o que se deve, na opinião de Meuret (citado por Azevedo, 2005, p. 57), ao facto de ser praticada de forma isolada, de nem sempre ser coerente nem com o funcionamento do estabelecimento de ensino nem com os processos externos de regulação. Ainda assim, indiscutivelmente, a tónica do desenvolvimento das organizações educativas é cada vez mais colocada na sua capacidade de se auto-avaliarem.

O trabalho que agora se apresenta é o resultado de uma investigação que procura dar a conhecer o impacto dum processo de auto-avaliação levado a efeito num Agrupamento de escolas e retratar as expectativas que se desenvolveram em torno do mesmo, bem como os efeitos provocados e as dinâmicas que se geraram na organização após conclusão do processo de avaliação. Em suma, pretende-se analisar/elencar o que mudou como consequência do processo de auto-avaliação.

A investigação empírica baseia-se num estudo de caso, partindo de contributos de natureza qualitativa e quantitativa, sustentado na recolha de dados em inquéritos por entrevista e por questionário.

ABSTRACT

In recent decades school evaluation has become a matter of great importance both on public opinion and in educational policies introduced by different countries in educational systems and educational research; it is seen by several agents of social, economic and political as a fundamental tool to promote school quality and the credibility of those in education.

Just as it occurred in other Western countries (such as the USA and UK), in Portugal the assessment has also exceeded its boundaries and diversified its presence, focusing not only on the students' academic results but also on the action of teachers, on school activities and on the definition and implementation of educational policies.

In Portugal we began to pay attention to this issue fundamentally from the nineties of last century onward. This can be recognized by the returning to the national examinations (initially on the 12th grade and later on the 9th grade) and by the generalization of Checking Tests at the end of 1st and 2nd cycles, by the releasing of schools rankings and also by the reorientation of the activity of the Portuguese General Inspectorate of Education (IGE) which traditionally was more suited to the verification of regulatory compliance and enforcement of disciplinary activity and is now targeted for audit program and external evaluation of schools (Afonso, Natércio, 2001, p.5).

Less visible but equally important, school evaluation has also spread to the context of project / program evaluation, from which we emphasize the role of the School Quality Observatory, Quality XXI Project, the Integrated Evaluation of Schools Program, AVES Program (Secondary Schools' Evaluation), the Measuring of Effectiveness of Schools' Self-Evaluation and, more recently, the Schools' External Evaluation Program.

The practice of self-evaluation at school has been only punctual, due, according to Meuret (quoted by Azevedo, 2005, p. 57), to being practiced in isolation, not always consistent neither with the functioning of school nor with the external processes of regulation. Yet, there is no doubt that the focus of the development of educational organizations is increasingly placed on their ability to self-evaluate.

The work now presented is the result of an investigation that seeks to create awareness of the impact of a process of self-assessment carried out in a school grouping and portray the expectations that have developed around it and the resulting effects and dynamics that generated inside the organization after the conclusion of the evaluation

process. In short, we intend to examine / list what has changed as a result of the self-assessment process.

Empirical research is based on a case study, from the contributions of qualitative and quantitative nature, sustained by the data collection in surveys by interview and by questionnaire.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. A problemática e a sua pertinência	2
2. Razões pessoais para a escolha	5
3. Objecto e objectivos do estudo	6
4. Plano geral do estudo	8

I – PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Os Significados da Avaliação

1. O conceito de avaliação.....	12
2. O referido e o referente.....	15
3. A evolução do conceito.....	17
3.1 A primeira geração: a avaliação como medida	17
3.2 A segunda geração: a avaliação como descrição.....	18
3.3 A terceira geração: a avaliação como julgamento	19
3.4 A quarta geração: a avaliação como negociação e construção	19
4. A natureza da avaliação.....	20
4.1 A Avaliação formativa.....	20
4.2 A Avaliação sumativa	22
4.3 A avaliação normativa e a avaliação criterial.....	23
4.4 A avaliação externa, interna e a mista.....	25
5. As finalidades da avaliação: entre a prestação de contas e a melhoria da escola	33

CAPÍTULO II – Os Sentidos da Avaliação das Escolas

1.A reconfiguração do papel do Estado e a autonomia das escolas	39
2. A pressão exercida pela opinião pública, as lógicas de mercado e de gestão empresarial	45
3. A investigação sobre a eficácia e a melhoria das escolas.....	50
3.1 O movimento das escolas eficazes	51
3.2 A melhoria da escola.....	57
3.3 A melhoria eficaz da escola.....	60

CAPÍTULO III – A Escola – Novo Centro de Governação

1.A autonomia da Escola	65
2. A Escola como organização.....	69
3. A cultura organizacional.....	75
4. A liderança.....	79

CAPÍTULO IV – A Avaliação das Escolas em Portugal

1. O enquadramento legal da avaliação das escolas	85
2. Experiências de avaliação de escolas em Portugal.....	93
2.1 Programas/Iniciativas desenvolvidas pelo Ministério da Educação ou em colaboração com entidades europeias:.....	93
A. Observatório da Qualidade das Escolas	93
B. Projecto Qualidade XXI.....	95
C. Programa Avaliação Integrada das Escolas.....	97
D. Efectividade da Auto-avaliação das Escolas.....	103
E. Avaliação Externa das Escolas	106
2.2. Programas/Iniciativas desenvolvidas fora do âmbito da administração pública.....	111
A. Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias.....	111
B. Projecto “ Melhorar a Qualidade”	114
C.O Modelo CAF	118

II – PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – O Contexto do Estudo

1. Objectivos da investigação	122
2. O Agrupamento de escolas e o meio envolvente	123
2.1 Das escolas do Agrupamento	124
2.2 Da gestão do Agrupamento.....	124
2.3 Da população escolar.....	125
2.4 Da acção social escolar (ASE)	127
2.5 Dos recursos humanos	128
3. O Processo de Auto-avaliação no Agrupamento.....	130
3.1 O Programa de Avaliação Interna do Agrupamento	131
3.2 O desenvolvimento do processo de auto-avaliação.....	139
3.3 A divulgação do relatório e a conclusão do processo	143

CAPÍTULO II – Metodologia da Investigação

1. As fases do estudo e a técnica de recolha e análise de dados	151
1.1 A primeira fase do estudo.....	151
1.2 A segunda fase do estudo.....	159

CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

1. Análise dos dados recolhidos por entrevista	164
2. Análise dos dados recolhidos por questionário	181

CAPÍTULO IV – Considerações finais

1. Conclusões	190
2. As limitações do estudo	194
3. Sugestão para futuras pesquisas.....	195

Bibliografia	196
ANEXOS	205
Anexo A – Guião das entrevistas.....	A – 2
Anexo B – Protocolos das entrevistas.....	B – 2
Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas.....	C – 2
Anexo D – Questionário.....	D – 2

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Conceptual da Avaliação Integrada	99
Figura 2 – Diagrama do Programa da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas.....	104
Figura 3 – Domínios de Análise do Programa de Avaliação Externa.	107
Figura 4 – Modelo de Excelência da EFQM.....	115
Figura 5 – Estrutura da CAF.....	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças e complementaridade entre as escolas eficazes e a melhoria da escola... 60	60
Quadro 2 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola	62
Quadro 3 – Evolução da População Escolar.....	125
Quadro 4 – Distribuição dos alunos matriculados em escolas do Agrupamento.....	126
Quadro 5 – Número de alunos com ASE	127
Quadro 6 – Estabilidade do corpo docente	128
Quadro 7 – Tempo de serviço/grupo etário.....	129
Quadro 8 – Caracterização profissional do pessoal não docente.....	130
Quadro 9 – Diversidade de competências do amigo crítico.....	133
Quadro 10 - Percepções sobre a avaliação interna	153
Quadro 11 – Caracterização sumária dos entrevistados	155
Quadro 12 - Categorias de conteúdo e categorias de resposta.....	156
Quadro 13 – Dados resultantes da aplicação dos questionários.....	161
Quadro 14 – Tratamento estatístico dos dados resultantes da aplicação dos questionários.....	162

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O relatório de avaliação traduz a realidade do Agrupamento.	182
Gráfico 2 – O relatório de avaliação contém recomendações pertinentes.	182
Gráfico 3 – É constatável uma melhoria dos resultados escolares.....	183
Gráfico 4 - Diminuíram os casos de indisciplina no Agrupamento.....	183
Gráfico 5 – É constatável uma melhoria no funcionamento dos órgãos de administração e gestão	184
Gráfico 6 – É constatável uma melhoria no funcionamento das estruturas educativas.	184
Gráfico 7 – É constatável uma melhoria nas outras estruturas e serviços (refeitório, serviços administrativos,...).	184
Gráfico 8 – Foram definidas pelos órgãos de administração e gestão medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação.	185
Gráfico 9 – Foram definidas pelas estruturas educativas medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação.....	185
Gráfico 10 – Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento alterou a sua prática educativa.....	186
Gráfico 11 – Foram desenvolvidas acções com vista a reforçar os pontos fortes focados no relatório de avaliação.....	186
Gráfico 12 – A auto-avaliação foi um processo útil para o Agrupamento	186
Gráfico 13 – Considera dever existir um processo contínuo de auto-avaliação do Agrupamento.	186

LISTA DE ABREVIATURAS

AEEP	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ASE	Acção Social Escolar
AVES	Avaliação das Escolas Secundárias
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
CAF	Common Assessment Framework
CAIA	Comissão de Avaliação Interna do Agrupamento
CEE	Comunidade Económica Europeia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGAEP	Direcção Geral da Administração e Emprego Público
EFQM	European Foundation for Quality Management
EUA	Estados Unidos da América
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IDE	Instituto de Evaluacion y Asesoramineto Educativo
IGE	Inspecção-Geral da Educação
IIE	Instituto de Inovação Educacional
IQ	Indicador de Qualidade
JI	Jardim de infância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PEPT	Programa de Educação Para Todos
SIQ	Sub-Indicadores de Qualidade
UK	United Kingdom

“A avaliação reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor”

Miguel Ángel Santos Guerra (2002a, p.11)

INTRODUÇÃO

1. A problemática e a sua pertinência

A avaliação está hoje na ordem do dia em muitos domínios, nomeadamente no da educação, sendo um dos temas mais falados no contexto educativo e uma das prioridades do século XXI.

É habitual falar-se de avaliação de projectos, de programas, de professores, de escolas e de sistemas educativos, contudo, apesar de muito sobre ela se escrever e falar, o seu objecto tem sido por regra a avaliação dos alunos.

Progressivamente, tanto no nosso país como no plano internacional, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, a avaliação tornou-se um dos temas centrais no debate sobre as questões da educação, quer ao nível da opinião pública quer ao nível mais restrito das opções de política educativa. A construção de *rankings* de escolas secundárias e do ensino básico com 3º ciclo, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, e a implementação de diversos programas e projectos de avaliação das escolas são evidências desta centralidade.

A necessidade das escolas serem avaliadas, e dessa avaliação constituir um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e do desenvolvimento das escolas, assumiu importância tal em matéria de política educativa que o Programa do XVII Governo Constitucional postulou como um dos seus objectivos prioritários *“a adopção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação”*¹. Tal preocupação teve expressão no lançamento de um Programa Nacional de Avaliação Externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que iniciado em 2006 como projecto-piloto foi prosseguido a partir de 2007 sob a tutela da IGE.

De facto, as profundas alterações económicas, demográficas, tecnológicas, sociais e culturais verificadas na sociedade (consequência dos efeitos da globalização económica e cultural) bem como a pressão da opinião pública em geral e a atitude mais exigente do cidadão face às instituições públicas, contribuíram para mudanças na gestão da administração pública e na administração educativa tendo exigido também às escolas uma permanente atitude de actualização e renovação.

¹ Despacho conjunto n.º 370/3006, de 3 de Maio, dos Ministros das Finanças e da Educação.

Os debates sobre a qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas, em particular, vêm agitando diversos actores em torno da avaliação das escolas e colocando ênfase na necessidade de acompanhar os processos de autonomia da escola com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas de modo a responsabilizá-las pelos seus resultados.

Também os repetidos insucessos verificados nas reformas educativas decididas a partir do topo, que por decreto pretenderam impor mudanças na base, parecem ter levado à descoberta da importância da escola como unidade de base de um sistema educativo – com uma individualidade própria, localmente bem identificada, distinta de outras suas congéneres – onde se joga o êxito escolar e se decide o sucesso, ou o insucesso, das reformas implementadas pelas autoridades nacionais.

Porém se as escolas de outrora, para levarem a cabo a sua tarefa, dependiam apenas da administração central, hoje, pelo facto das suas funções se terem alterado e ampliado, têm a necessidade de procurar novos colaboradores (associação de pais, empresas, patrocinadores, autarcas, etc.) com vista à consecução dos seus objectivos e à melhoria da oferta educativa. Consequentemente os olhares sobre a escola e a sua avaliação tornaram-se muitos, diferentes e variados.

A avaliação das escolas revela-se hoje cada vez mais uma exigência inevitável e uma necessidade óbvia. Exigência inevitável porque, apesar de “autónoma”, a escola tem o dever de assumir as suas responsabilidades, apresentar contas à tutela, mas também à comunidade que serve – pais/encarregados de educação em primeira linha e, em segunda, a outras entidades ou órgãos com interesses na área da educação. Necessidade óbvia porque é importante a existência no seio da escola de capacidade de reflexão, de iniciativa e inovação, para as quais o processo de avaliação pode dar contributo enriquecedor e do qual poderão resultar benefícios para os profissionais que a servem. A prática da avaliação contribuirá para cimentar o modo de “escola aprendente” – no sentido de que aprende com a sua experiência, inclusive com os seus insucessos – e para o esbater da perspectiva que lhe está associada de fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador. Mas, para que este processo seja eficaz, é necessário conhecer profundamente a escola, entender as origens dos comportamentos dos diferentes actores, saber que fenómenos nela se desenvolvem e as suas repercussões. Parece pois incontornável que a avaliação da escola deverá ser pensada numa perspectiva organizacional interna (auto-avaliação) – fomentando uma cultura avaliativa e desenvolvendo dinâmicas de implicação dos seus diferentes agentes educativos – e

numa avaliação externa que a valide, mas que sobretudo a ajude a aperfeiçoar-se. Contudo, porque deve ser uma acção de toda a escola, a avaliação exige uma grande responsabilidade e vontade de mudança por parte dos diferentes actores educativos, pelo que é indispensável que fique claro o que se pretende e como se pensa consegui-lo.

A auto-avaliação baseia-se na premissa que as pessoas no seu colectivo (e não apenas em termos individuais) e as organizações podem aprender pois, tal como os indivíduos, as organizações são proactivas e reactivas, isto é perdem e ganham energia, adquirem e desenvolvem inteligência (MacBeath *et al.*, 2005, p.171).

Nesta perspectiva, a avaliação tende a ser vista e valorizada como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo, como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas, pelo que a avaliação das escolas só ganhará sentido à luz da necessidade de conhecer e melhorar a qualidade da prática educativa levada a cabo no seu seio, pois, à semelhança de outras organizações, a escola deverá interrogar-se sobre o valor da sua prática e ao constatar que ela produz maus resultados deve procurar corrigi-la. Contudo, esta problemática continua a ser tão temida quanto a temática da avaliação de desempenho é impopular na classe docente, por ser sentida como controlo, como verificação das práticas e das normas que regem a profissão docente (Alaiz, 2000, p. 25).

Independentemente da avaliação da escola resultar de imposição legal ou ser da sua iniciativa, ela não pode deixar de ser vista como uma ferramenta fundamental para o conhecimento e desenvolvimento da escola, a partir do seu interior – numa perspectiva qualitativa – para comprovar o resultado da sua actividade, melhorar a tomada de decisões e o profissionalismo dos seus responsáveis e, a partir do exterior para ver se cumpre o compromisso social e educativo que a sociedade lhe incumbiu – o da prestação de um melhor serviço público de educação.

Porém, apesar das virtudes da avaliação anteriormente enunciadas, do seu carácter obrigatório – conferido pela Lei n.º 31/2002 “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior” – e dela ser uma realidade cada vez mais presente no sistema educativo, a informação colhida revela que, na generalidade das escolas portuguesas não existe ainda uma cultura de avaliação do seu desempenho suficientemente aprofundada, condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer organização.

Não é no entanto possível deixar de destacar práticas em algumas escolas, públicas ou privadas, que, mais ou menos sensibilizadas pela lei em vigor ou por

programas/projectos em curso ou findos, pelas lideranças existentes no seu seio, ou ainda pelas mais diversas razões, têm vindo a desenvolver, desde a década de noventa do século passado, dinâmicas diversas de auto-avaliação, quer a título individual quer inseridas em pequenos grupos.

Ciente da importância que a avaliação e, em particular, a auto-avaliação têm para o desenvolvimento organizacional da escola, para a melhoria do seu desempenho e para o desenvolvimento profissional dos seus actores, o estudo apresentado procura dar a conhecer o impacto dum processo de auto-avaliação levado a efeito num agrupamento de escolas. Conhecer as razões que levaram a escola a querer auto-avaliar-se, retratar as expectativas que se desenvolveram em torno do processo, bem como os efeitos provocados e as dinâmicas que se geraram na organização depois do processo de avaliação, constituíram o objecto desta investigação. Em suma, o que mudou no Agrupamento como consequência do processo de auto-avaliação?

2. Razões pessoais para a escolha

Ainda que o tema em si seja suficientemente actual e aliciante para desde logo justificar a sua escolha como projecto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado, existem também razões de natureza pessoal que motivaram esta opção.

A actividade profissional desenvolvida num Agrupamento de escolas e as experiências vividas, em particular na última década, pela autora reforçaram o seu interesse no funcionamento da organização escolar e conduziram a percursos formativos e a leituras no âmbito da administração escolar na procura de conhecimentos que a ajudassem a melhor compreender o funcionamento da Escola.

Foi durante esse percurso, mais especificamente aquando da frequência do curso de pós-graduação em Gestão Escolar, em 2004, que o despertar para a problemática da avaliação das escolas e para a relevância que a mesma estava a assumir ao nível das políticas educativas a nível nacional teve lugar.

Também a tomada de conhecimento da existência de alguns programas e projectos levados a cabo no nosso país, em particular o Programa de Avaliação Integrada, bem como da influência que os mesmos estavam a ter nas dinâmicas de funcionamento das escolas, nas lideranças e nas culturas escolares, constituiu elemento catalisador. Por isso, desde cedo, a problemática da avaliação das escolas se insinuou como tema para o

trabalho de investigação no curso de Mestrado em Educação frequentado na Universidade de Évora.

Multiplicador deste interesse foi a nomeação da autora deste estudo, em Novembro de 2005, aquando do início do seu projecto de investigação de Mestrado, para Coordenadora da Comissão de Avaliação Interna de um Agrupamento Vertical de Escolas, na região do Alentejo, onde exerce a sua actividade.

A observação privilegiada conferida pelo desempenho daquele cargo, associada ao facto de ser elemento integrante e conhecedor do funcionamento do quotidiano escolar há mais de uma década, revelou-se inestimável no captar das impressões, sentimentos, expectativas, bem como no perceber do envolvimento dos diversos actores educativos (em particular dos professores e educadores) durante o processo de auto-avaliação.

O exercício do cargo de Coordenadora favoreceu ainda o perspectivar da relevância daquele processo no desencadear de acções capazes de promover melhorias no funcionamento do Agrupamento.

Apesar da motivação e da posição privilegiada, a complexidade do processo, e as exigências do desempenho profissional acabaram por condicionar fortemente o desenvolvimento da investigação, levando a que só agora seja possível a apresentação deste estudo.

3. Objecto e objectivos do estudo

Pelo exposto, torna-se óbvio que o objecto de estudo desta investigação é o processo de auto-avaliação levado a cabo num Agrupamento de Escolas. Conhecer as expectativas, os sentimentos e o envolvimento dos agentes educativos (em particular dos docentes) durante o processo de auto-avaliação da sua escola, bem como saber da capacidade que o mesmo processo teve no gerar de mudanças capazes de conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento, constituem pois os principais objectivos deste estudo.

Em face dos objectivos definidos, orientou-se o estudo em duas fases.

A primeira, decorreu em paralelo com o desenvolvimento do processo de avaliação, tendo como finalidade a obtenção de dados com vista a colher as percepções, os sentimentos e as expectativas dos docentes sobre o processo em curso.

A segunda fase, oito meses após a divulgação do relatório da avaliação à comunidade escolar (Setembro 2007), visou fazer um levantamento da eficácia do processo de auto-avaliação na promoção de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

No final pretendia-se obter resposta para as seguintes questões:

- Que razões estão subjacentes ao facto da escola se querer auto-avaliar?
- Que expectativas têm os professores sobre o processo de avaliação?
- Qual o envolvimento e de que forma viveram os actores educativos o processo de avaliação?
- Qual a capacidade do processo de auto-avaliação em gerar mudanças capazes de conduzir a melhorias no Agrupamento?

Para o efeito elegeram-se como objectivos parcelares da investigação os seguintes:

- Conhecer as razões/motivações que levaram o Agrupamento a implementar a sua auto-avaliação;
- Conhecer as expectativas e o envolvimento dos actores durante a auto-avaliação;
- Identificar aspectos positivos e negativos associados ao processo de auto-avaliação;
- Conhecer as acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação;
- Identificar alterações no funcionamento do Agrupamento atribuíveis ao processo de auto-avaliação.

O estudo realizado é sustentado por um lado, em evidências colhidas com recurso a entrevistas, nas quais se procurou apurar junto de docentes do Agrupamento, na sua maioria responsáveis pela gestão das estruturas intermédias e de topo, a sua percepção relativamente ao processo de avaliação. Por outro lado, sustenta-se também em dados obtidos por questionário aplicado posteriormente a todos os docentes que viveram o processo de auto-avaliação e que se encontravam no Agrupamento aquando da apresentação do relatório de auto-avaliação à comunidade educativa, através dos quais se procurou inventariar as alterações ocorridas no Agrupamento em consequência da divulgação do relatório de avaliação à comunidade.

4. Plano geral do estudo

Dando sequência à presente introdução, e depois de abordadas a problemática em estudo e a sua pertinência, as razões pessoais para a escolha, o objecto e objectivos do estudo, cumpre explicitar também a sistematização adoptada para o enquadramento teórico e o estudo empírico, I Parte e II Parte da presente dissertação, respectivamente.

O **enquadramento teórico**, I Parte, encontra-se subdividido em quatro capítulos:

No Capítulo I – Os Significados da Avaliação – é feita uma reflexão sobre o conceito de avaliação, procurando delimitar-se o seu significado no âmbito da avaliação da escola. Aborda-se a relevância que o referido e o referente tem no processo avaliativo, em particular na emissão de juízos de valor formulados, fazendo-se depois uma retrospectiva sobre a evolução histórica da avaliação de acordo com a tipologia utilizada por Guba e Lincoln.

Ainda no mesmo capítulo analisa-se a natureza da avaliação, colocando em destaque a diferenciação das suas diversas modalidades, isto é, a avaliação com carácter formativo, sumativo, criterial, normativa, ipsativa, externa, interna e mista, terminando-se com a dicotomia entre duas das finalidades da avaliação da escola: a prestação de contas e a melhoria da escola.

No Capítulo II – Os Sentidos da Avaliação das Escolas – reflecte-se sobre alguns dos factores catalisadores que predispõem à avaliação da escola.

A reconfiguração do papel do Estado, o reforço da autonomia das escolas, a pressão crescente da opinião pública, as lógicas de mercado e o surgimento de abundante investigação científica sobre a eficácia e a melhoria das escolas, bem como os factores-chave a elas associadas, são assim questões problematizadas ao longo de todo o capítulo.

No Capítulo III – A Escola – Novo Centro de Governação – contextualiza-se e debate-se o papel da escola enquanto novo centro de governação, escola essa afectada por um tempo de mudanças e de profundas transformações na configuração da sua gestão. Explora-se também o conceito de autonomia da escola, tão recorrentemente referido nos diplomas legais, realçando-se a diferença entre a escola como serviço do Estado e a escola como comunidade educativa, equacionando alguns dos factores necessários a uma efectiva autonomia de escola.

Por último, depois de se abordar alguns dos conceitos de organização, e de sumariamente se analisar as estruturas formal e informal da escola para evidenciar a sua

especificidade enquanto organização, colocam-se em destaque algumas das imagens organizacionais de escola. Termina-se explorando a influência da cultura profissional dos professores e das lideranças escolares no desenvolvimento de processos de melhoria das escolas.

No Capítulo IV – A Avaliação das Escolas em Portugal – enquadra-se a avaliação de escolas na legislação portuguesa, investigam-se e analisam-se percursos da avaliação de escola em Portugal.

Na II Parte, dedicada ao **estudo empírico**, começa-se por definir os objectivos da investigação no Capítulo I, apresentando e caracterizando igualmente o campo de análise do estudo.

No Capítulo II – Metodologia da investigação – procede-se à análise e discussão das técnicas utilizadas na recolha de dados.

No Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados – expõem-se os resultados obtidos e procede-se à sua apreciação crítica.

Por último, no Capítulo IV – Conclusões – apresentam-se as principais ilações a retirar do presente estudo de caso, tentando realçar o seu contributo, mas também as limitações, no gerar de mudanças capazes de conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento. Apontam-se igualmente algumas dificuldades sentidas no decurso do estudo e sugerem-se novas perspectivas para o aprofundamento do estudo realizado.

I – PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Os Significados da Avaliação

Introdução

Iniciamos este capítulo debruçando-nos sobre a polissemia do conceito de avaliação, explorando a plurivocidade dos seus significados.

Continuamos com a abordagem da relevância do referido e do referente no processo avaliativo, em particular na emissão de juízos de valor, fazendo depois uma retrospectiva sobre a evolução do conceito avaliativo. De seguida, centramo-nos na natureza da avaliação, e analisamos as duas principais molduras de avaliação nas escolas – a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Prosseguimos com uma breve caracterização dos tipos de avaliação, tendo em conta os quadros de referência utilizados e os agentes avaliativos – realçando as vantagens e as desvantagens da avaliação externa, interna e mista das escolas – e, terminamos o capítulo com a apresentação da dicotomia da finalidade da avaliação das escolas: entre a prestação de contas e a melhoria contínua.

1. O conceito de avaliação

Embora seja na Escola que a avaliação assume um estatuto de relevo, emergindo como elemento fundamental na construção do conhecimento, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e na certificação da qualidade das mesmas, avaliar é uma característica intrínseca do ser humano e uma constante do nosso quotidiano. Sistemáticamente, de forma consciente ou inconsciente, avaliamos e estamos a ser avaliados.

Utilizada em diferentes contextos, com diferentes sentidos e significados, com múltiplas, variadas e simultâneas funções, quantas vezes contraditórias, a avaliação é um conceito com um campo semântico muito amplo, cuja polissemia gera a diversidade de opiniões entre os investigadores.

Historicamente a avaliação está ligada ao conceito de medida, uma vez que avaliar e medir eram tidos como sinónimos. Por isso, não é de estranhar que na concepção que enforma o senso “comum” avaliativo, se considere que avaliar é julgar, determinar, medir, classificar, pesar, apreciar – concepção mais quantitativa, demarcada por claras intenções de objectividade – enquanto que numa visão mais qualitativa, avaliar é também compreender, interpretar e reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais.

Perspectivas filosóficas, sociais e políticas têm influenciado a adopção de significados diferenciados de avaliação, uns mais próximos da psicomетria, de pendor mais positivista, assente em princípios de objectividade e dando ênfase à classificação, outros mais próximos do conceito de regulação, dando realce à negociação e formação. Para certos autores a avaliação deve resumir-se à recolha de informação relevante sobre um determinado objecto. Para outros avaliar é sinónimo de medir, entendendo alguns mesmo que avaliar implica a formulação de um juízo de valor, ou mérito de algo, e outros ainda, que a par da formulação de um juízo de valor avaliar deve incluir também a tomada de decisões.

Esta plurivocidade de sentidos está expressa em trabalhos desenvolvidos por vários autores, de onde se salientam Hadji, Tyler, Figari, Cronbach, De Ketele aos quais a literatura consultada (Alaíz *et. al*, 2003), (Campos, 2004), (Fernandes, 2005), (Freitas, 1997), (Hadji, 1994), faz referência, assim como na perspectiva história da avaliação apresentada por Guba e Lincoln.

Para Hadji (1994, p.31) a avaliação é um *“acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.*

Na perspectiva de Hadji o juízo é um *“acto do espírito”, pelo qual se pode afirmar ou negar alguma coisa, e o valor uma “característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas”.* O juízo de valor é entendido como *“aquilo por meio do qual se aprecia o que vale a realidade.”*

Campos (2004, p. 51), citando Ralph Tyler (1942), Cronbach (1963) e De Ketele (1980), coloca também em evidência várias perspectivas sobre a avaliação.

Do ponto de vista de Tyler a avaliação é entendida como algo que determina se foram alcançados certos objectivos: *“o processo que permite determinar em que grau terão sido alcançados os objectivos propostos”.*

Por sua vez Cronbach define avaliação como *“a recolha e uso de informação para tomar decisões sobre um programa educativo”.* À luz do entendimento de Cronbach, a avaliação resume-se à recolha de dados, não cabendo ao avaliador a interpretação dos mesmos nem a formulação de juízos de valor. O avaliador tem apenas como função a

recolha de informações relevantes para proporcionar àqueles que têm o poder de decidir a tomada de decisões. Neste caso a responsabilidade da valoração da informação apresentada é transferida para o decisor.

De Ketele é mais abrangente na definição de avaliação indo ao ponto de nela incluir a tomada de decisão. Para este autor avaliar não se consubstancia na mera recolha de dados, pois avaliar compreende confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios, com o fim de se tomar uma decisão. Nesta perspectiva o foco da avaliação centra-se na decisão a tomar e não no juízo de valor formulado, pois avaliar implica examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado com vista a tomar uma decisão. O ênfase dado à avaliação centra-se aqui na sua função, uma vez que toda a avaliação deve permitir a tomada de decisão. Neste caso, o avaliador assume a responsabilidade do juízo que formula, quando confronta os dados obtidos com os critérios previamente definidos.

Contrariamente a De Ketele, Alaiz *et al.* (2003) não incluem a tomada de decisão no conceito de avaliar. Para estes autores o processo de avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecede a tomada de decisão, mas não se confunde com ela.

Peralta (2002), assumindo uma definição que classifica como geral e aparentemente consensual, defende que a avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre alguém ou algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada que, por sua vez, sustenta a tomada de decisões. Para essa recolha são utilizadas técnicas e instrumentos adequados ao que se quer avaliar e às fontes a que se irá recorrer o que, para Figari (1996, p. 37), implica “o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências” ou seja, a um referencial.

A autora propõe um conjunto de questões que são orientadoras do processo avaliativo e que reflectem o referencial de avaliação, designadamente: Porquê? Para quê? Como? Com quê? Para quem? Onde? Quando? O que avaliar? dando assim mais ênfase à avaliação como processo.

Por sua vez Lafond (1999, p.15) entende a avaliação da escola como um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar.

Apesar da multiplicidade de definições sobre o conceito de avaliação, parece existir algum consenso entre a comunidade científica no assumir do acto de avaliar como um processo que visa confrontar uma determinada realidade – o referido – com uma situação virtual deduzida a partir de conjunto de critérios – o referente – tendo em vista a produção de um juízo de valor que se pode manifestar de forma qualitativa, através de uma descrição, ou de uma forma quantitativa, pela atribuição de uma nota/classificação, que vise orientar e fundamentar a tomada de decisões. Daí ser de extrema importância que os referentes utilizados estejam em sintonia com o objectivo do processo de avaliação, uma vez que o juízo de valor formulado depende do conjunto de critérios adoptados.

2. O referido e o referente

A emissão de um juízo de valor pressupõe, inevitavelmente, a existência de um objecto real que no campo educativo pode ser um aluno, um projecto, os professores, um programa ou uma escola, entre outros. Contudo, qualquer que seja o objecto considerado, não é possível, face à complexidade do mesmo, apreender a sua totalidade pelo que se torna imprescindível delimitar partes deste a partir das quais se identificam indicadores susceptíveis de o apreender naquilo que é desejado (Barbier, 1985, citado por Ferreira, 2007, p.33), isto é escolher as características que vão representar o objecto.

O processo avaliativo inicia-se com a produção do referido, que resulta de todo um conjunto de operações que consistem: na identificação do objecto real, na determinação dos seus aspectos mais significativos (tendo em conta a realidade prevista), na definição de indicadores relativos a cada parcela considerada, na recolha de informações concretas e na recolha de dados de partida (Alves 2001, citado por Ferreira, 2007).

O referido é pois, enquanto representação dos factos, o objecto de investigação sobre o qual se formulam os juízos de valor, e o referente o ideal com que a realidade é comparada e em relação ao qual o juízo de valor é emitido. O referente desempenha o papel do que o objecto deve ser – elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida (Figari, 1996, p.47) – e, o referido tudo aquilo que está a ser observado no objecto avaliado.

A construção do referente pressupõe a presença explícita ou implícita de referências isto é de critérios, indicadores, objectivos ou normas, que servem de base para a observação do objecto avaliado e a partir dos quais é possível formular um juízo de valor sobre um objecto.

Atendendo ao papel de relevo que o referente tem no processo de avaliação e na emissão de juízos de valor, Figari considera-o elemento central no processo avaliativo, visto ser ele que possibilita a recolha estruturada e sistematizada da informação, a sua análise orientada, reflexiva e mais objectiva possível.

Por isso, avaliar uma escola obriga a delimitar o objecto em estudo, a precisar as normas, os critérios, ou o quadro de referências sobre as quais o avaliador se vai apoiar para apreciar a qualidade do desempenho da escola ou a sua *performance*.

Do exposto resulta que o acto de avaliar abarca todo um conjunto de práticas com vista, por um lado, à construção do referente, por outro à construção do referido e, ainda por outro lado, a uma reflexão em torno do confronto entre o referente e o referido (Figari, 1996; Hadji, 1994). Daqui que a avaliação, mais do que produzir juízos de valor, articula as práticas de construção de objectivos, enquanto práticas de construção do referente, com as práticas de produção de juízos de valor, na medida em que o referente constitui um meio fundamental em torno do trabalho que envolve as práticas de avaliação propriamente ditas (Rodrigues, 1999).

É neste sentido que Figari defende como elemento fulcral do processo de avaliação a construção ou explicitação do referente. Para tal Figari refere a necessidade de se recorrer à *referencialização*, processo que consiste na construção e operacionalização de um quadro de referências, ou seja,

“o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele determinar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações” (Figari, 1999, p.151).

Ao fazer a distinção do termo referencial, que designa como “um produto acabado” Figari assume a *referencialização* como um método que permite invocar o processo de pesquisa/investigação de referências que possibilitem explicitar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo.

3. A evolução do conceito

Historicamente Guba e Lincoln (Alaiz *et al.*, 2003) são identificados como os investigadores que procederam à sistematização das definições subjacentes aos diferentes entendimentos do conceito de avaliação, tendo concluído pela existência de “quatro gerações de avaliação”.

3.1 A primeira geração: a avaliação como medida

Na primeira geração (geração da medida), situada no início do séc. XX, avaliar e medir são sinónimos.

A inspiração para esta concepção vem dos testes, destinados a medir a inteligência e as aptidões, desenvolvidos em França por Alfred Binet e que vieram a dar origem ao coeficiente de inteligência resultante do quociente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas (Fernandes, 2005).

À época, prevalecia a ideia de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes estandardizados e outros instrumentos, permitia com rigor e isenção, medir, comparar e ordenar numa escala a inteligência e as aptidões dos alunos.

Esta fase está associada ao paradigma quantitativo, positivista – assente nos pressupostos da objectividade com ênfase no resultado das aprendizagens a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes – e intimamente ligada à convicção de que a quantificação das aprendizagens permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos.

Influência também marcante no desenvolvimento e utilização dos testes para fins educativos foi a emergência da gestão científica no mundo da economia. As concepções essenciais do Taylorismo – sistematização, estandardização e eficiência – rapidamente foram adoptadas por muitos educadores e responsáveis políticos, passando os sistemas educativos a ser olhados como análogos às organizações empresariais.

A finalidade deste tipo de avaliação era medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a critérios padronizados (normas e critérios definidos de um modo uniforme) que permitam avaliar a eficácia do sistema.

Nesta avaliação, orientada para a medição, o avaliador é um técnico que, no caso da avaliação das escolas, terá de ser capaz de construir e/ou utilizar vários instrumentos, de medir, comparar ou ordenar numa escala os desempenhos das escolas (Alaiz *et al.*, 2002, p.11). Este tipo de avaliação, orientada para a medição é, segundo Leite (2002) e Fernandes (2003), normativa, sancionatória, hierarquizadora, quantitativa e sumativa.

3.2 A segunda geração: a avaliação como descrição

Na segunda geração (geração da descrição), situada entre os anos trinta e final dos anos cinquenta do século passado, a medida deixou de ser sinónimo de avaliação e foco da mesma, passando a ser apenas um instrumento ao seu serviço.

Nesta fase, embora persistam ainda todas as características da geração anterior, o conceito de avaliação começa a distanciar-se dos tradicionais procedimentos tradicionais limitados à aplicação de instrumentos de medida para medir os conhecimentos adquiridos.

Por ser limitador avaliar um sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos, os conhecimentos destes deixam de ser considerados os únicos objectos da avaliação, passando esta a concentrar-se no currículo (visto como um conjunto organizado de experiências de aprendizagem), e o seu objectivo a ser a melhoria do desempenho do sistema educativo.

Nesta geração, a preocupação da avaliação deixa de ser o encontrar da medida adequada para avaliar um desempenho, para se centrar na verificação de até que ponto o avaliado atingiu os objectivos definidos. Isto é, o resultado da avaliação explicitado quantitativamente por uma nota, passa a medir o grau de concordância (que corresponderá a uma nota alta), ou de afastamento, (correspondendo a uma nota baixa) relativamente aos objectivos definidos (Varandas, 2000, p.10).

A finalidade da avaliação passa a ser a descrição dos pontos fortes e fracos do que é avaliado e o avaliador, embora continue a ser um técnico, passa a ser essencialmente um perito na definição de objectivos e um narrador (Alaiz *et al.*, 2003, p.11).

Para Hadji (1994, p.36) o aparecimento deste tipo de avaliação encerra o mérito de chamar *“a atenção para a necessidade de possuímos um referencial (determinação dos objectivos) e de nos interessarmos tanto pelo processo como pelos produtos”*.

Ralph Tyler é referido como o investigador e avaliador norte-americano que teve grande influência nesta geração (Fernandes, 2003), por ter sido quem, pela primeira vez,

referiu a necessidade de se formularem objectivos para que se pudesse definir com maior rigor o que se estava a avaliar.

3.3 A terceira geração: a avaliação como julgamento

Na terceira geração (geração da formulação de juízos ou julgamentos), que decorre desde o início dos anos sessenta do passado século, a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objecto (Alaiz *et al.*, 2003). É uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor, onde avaliar é apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa. O avaliador é um juiz que, embora conserve as facetas de narrador e técnico, também descreve e aplica ou constrói instrumentos. Os juízos por si emitidos são considerados correctos e fiáveis, pois avaliar é uma operação de especialista.

Nesta geração, a avaliação alarga muito os seus horizontes, de tal forma que o período entre 1958 e 1972 chega até a ser designado por alguns investigadores pela *Idade do Desenvolvimento* (Fernandes, 2005). É nesta época que aparecem os conceitos de avaliação sumativa e formativa enunciados por Michael Scriven. A primeira – centrada no estudo dos resultados – mais associada à prestação de contas, à certificação e à selecção. A segunda – centrada no estudo dos processos – mais associada ao desenvolvimento e à melhoria.

3.4 A quarta geração: a avaliação como negociação e construção

Na quarta geração (geração da negociação), a avaliação tem por finalidade conduzir discursos consensuais sobre o objecto de avaliação, tendo o avaliador papel de coordenador ou de orquestrador de um processo de negociação, pelo que não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os actores (Simões, 2000, p. 9). A avaliação passa assim a ser orientada pela negociação e os avaliados a serem co-autores da sua avaliação, participando activamente no desenho, implementação, interpretação e nas decisões.

Esta avaliação, designada por Guba e Lincoln por *responsive* (Fernandes, 2005), procura responder aos problemas e questões reais daqueles que têm algo em jogo na avaliação e onde a negociação, o envolvimento dos participantes (grupos de interesses no objecto da avaliação - *stakeholders*) e os contextos são tidos em conta.

A avaliação de quarta geração identifica-se com uma postura construtivista /naturalista onde o objecto avaliado deixa de ser visto como a realidade, a

relação avaliador/avaliado deixa de ser sujeito/objecto, e a objectividade e imparcialidade não são inerentes aos resultados da avaliação (Simões, 2000, p. 9). Ao invés, as gerações anteriores enquadram-se num paradigma positivista – existência de uma realidade em si, independente do avaliador, sobre a qual este se pode pronunciar medindo, descrevendo ou julgando.

O conceito de avaliação, à semelhança das práticas de avaliação, sofreu evoluções consideráveis nas últimas décadas. De uma concepção muito limitada, fundamentalmente técnica, baseada na testagem, na medição, e por isso mais centrada nos resultados, a avaliação tem vindo progressivamente a evoluir para uma concepção mais abrangente, caracterizada pela negociação ou pelo diálogo, onde o avaliador, mais do que um técnico, desempenha essencialmente o papel de negociador. Ainda assim, as várias concepções e práticas de avaliação continuam a co-existir no tempo e a prevalecer, com maior ou menor expressão, nos sistemas educativos e nas escolas. E, embora evidenciem diferenças fundamentais e finalidades distintas, qualquer uma das abordagens orienta-se para o conhecimento dos fenómenos ou factos.

4. A natureza da avaliação

Independentemente da perspectiva em que nos colocamos, avaliar remete-nos essencialmente para duas grandes molduras de avaliação no campo escolar: a avaliação formativa – contínua e centrada na melhoria – e a avaliação sumativa – que ocorre no final de um processo, fundamentalmente centrada nos resultados, mais virada para o controlo, para a certificação e para a prestação de contas. Contudo ambas com potencialidades para impelir qualquer objecto (aluno, professor, projecto, ou escola) para a melhoria.

4.1 A Avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa advém de Scriven e data dos anos sessenta do século passado (Leite e Fernandes, 2002; Vilar, 1992). Este tipo de avaliação tem subjacente a melhoria de um processo enquanto este decorre (no decurso da acção), caracterizando-se por uma atitude de diagnóstico permanente de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interacção.

Vilar (1992, p.30) realça o carácter contínuo desta avaliação e a sua atitude de diagnóstico permanente, desde o momento inicial da concepção até ao culminar do projecto/programa, bem como a relevância do papel do avaliador como investigador, que parte de um problema e não de uma solução, procurando alcançar a compreensão do todo e nunca as razões para a sua razão. Por isso sublinha o *feed-back* informativo como valor instrumental da avaliação formativa e o seu papel como “guia orientador” na acção.

Alaiz *et al.* (2003, p. 13) preferem destacar a qualidade do *feed-back* sobre o desempenho da escola como elemento essencial da eficácia da sua auto-avaliação.

Leite e Fernandes (2002, p.41) salientam três ideias-chave neste tipo de prática avaliativa: regular (processos), reforçar (êxitos), remediar (dificuldades). Tais ideias implicam o recurso a práticas que possibilitem aos avaliados caminhar no sentido dos objectivos desejados e aos avaliadores saberem a tempo o que fazer para delinear esses caminhos.

Já Hadji (2001, p.20) considera que das várias funções da avaliação formativa, a principal é a de informar, já que “*é a sua virtude informativa que é seu carácter essencial. A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, accidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa*”. Hadji justifica esta posição com a diversidade de dados recolhidos no contexto da avaliação formativa e com o facto de que uma avaliação não precisa de conformar-se a um padrão metodológico para ser formativa. Este autor atribui-lhe também uma função reguladora (encarada por muitos autores como a principal função da avaliação formativa) e uma função correctiva, de modo que a acção seja corrigida a fim de melhorar o processo em curso.

Cortesão (2002) compara a avaliação formativa com a “bússola orientadora” que possibilita à escola orientar o seu percurso tendo em vista alcançar as metas desejadas.

Na avaliação das escolas a modalidade que se identifica mais com a avaliação formativa é a auto-avaliação, uma vez que esta modalidade de avaliação pressupõe que a escola se questione sistematicamente sobre o seu funcionamento, identifique os seus pontos fortes e fracos, compreenda a causa dos seus erros a partir da qual deve definir as acções que visem promover a sua melhoria e o seu desenvolvimento.

4.2 A Avaliação sumativa

A avaliação sumativa está associada a uma avaliação que recai sobre o(s) produto(s) ou resultado(s) sendo a sua principal finalidade a de informar sobre o sucesso de um programa ou projecto quando este termina, a fim de verificar a consecução dos objectivos previamente definidos.

Ribeiro, C. (1990, citado por Leite e Fernandes, 2002, p. 26) afirma que a avaliação sumativa corresponde geralmente a um balanço final, *“a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares”* e que, por se tratar de um balanço final, só tem sentido ocorrer quando o percurso percorrido já é extenso e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. Daí ser a recolha de dados geralmente feita em intervalos de tempo específicos, relativamente longos e pontuais, contrariamente ao que ocorre numa avaliação formativa em que a recolha de dados é contínua.

Esta perspectiva de balanço final leva a que a avaliação sumativa seja, por vezes, apelidada de somativa, por a expressão apelar à soma de um conjunto de observações, traduzindo assim uma concepção de avaliação que ajuíza sobre resultados finais decorrentes de meras somas parcelares, isto é, uma avaliação adicionada e acumulada² e outras vezes por sumativa, por estar associada a noção de súmula (Leite e Fernandes, 2002, p.26), isto é, de síntese ou visão de conjunto. Porém, numa perspectiva de balanço final ou de visão de conjunto não faz sentido que a avaliação sumativa seja simplesmente reduzida a uma mera soma.

Ao procurar ser uma súmula (Cortezão, 2002, p.38), a avaliação sumativa traduz-se geralmente de forma breve, codificada, para ajuizar da distância a que se ficou explícita ou implicitamente de uma meta. Daí que recorre geralmente a símbolos, códigos ou valores, que podem ser letras (A, B, C, D, E...), algarismos (0 a 1, 1 a 5, 1 a 10, 1 a 20...) ou expressões qualitativas com diferentes níveis (Mau, Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom; Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem, Satisfaz Bastante). Esta quantificação, através da atribuição de um valor (nível, nota, etc.) expressa um desempenho global, quer seja de alunos, de professores, de programas ou de escolas, e permite a comparação de resultados entre indivíduos ou organizações, conduzindo a uma classificação, seriação e hierarquização.

² Por isso Hadji (2001) designa-a por cumulativa.

Ao centrar-se em dados quantitativos, a dimensão sumativa da avaliação encontra sobretudo expressão na avaliação externa das escolas, visto que incide fundamentalmente sobre os resultados dos alunos através dos exames nacionais ou de provas de aferição promovidas pela administração central. Por esta via, este tipo de avaliação permite ajuizar sobre o mérito ou valor das escolas, facilitando a comparação entre escolas, e assim, a definição de elevados padrões de qualidade exigíveis a todas as escolas (Alaiz *et al.*, 2003, p.16).

Apesar da avaliação sumativa se poder traduzir num juízo globalizante sobre o final de um processo, Vilar (1992, p.31) não deixa de realçar a sua “dimensão formativa” e o seu princípio de continuidade, por ser uma avaliação que resulta da avaliação formativa. Acerca da complementaridade destas duas formas de avaliação (formativa e sumativa), este autor, pronuncia-se nos seguintes termos:

“ a avaliação de um sistema/processo implica, simultaneamente, um controlo da qualidade dos resultados obtidos no termo de um processo desenvolvido (avaliação sumativa) e uma análise, tanto da marcha desse processo como dos “porquês” dos resultados a que se tenha chegado por esse processo (avaliação formativa)”.

Nesta perspectiva, opor avaliação formativa e sumativa, valorizando a primeira e condenando a segunda não faz sentido, pois ambas podem e devem ser formadoras. A sua complementaridade exige que sejam utilizadas as vantagens de uma e de outra: da avaliação sumativa, a informação que presta sobre os resultados obtidos e da avaliação formativa o *feedback* que proporciona e que permite o delinear de acções que conduzam à melhoria.

Assim sendo, a avaliação das escolas far-se-á de forma mais eficaz recorrendo à complementaridade de métodos, ultrapassando a dicotomia quantitativo/qualitativo.

4.3 A avaliação normativa e a avaliação criterial

Sendo certo que avaliar implica sempre a confrontação de uma realidade (referido) com um modelo ou referencial, é possível caracterizar a avaliação atendendo ao referencial que é utilizado.

Figueiredo e Góis (1995, p.18) referem dois tipos de avaliação de acordo com o tipo de referencial utilizado: a **normativa** e a **criterial**.

Na **avaliação normativa**, a avaliação decorre da confrontação da realidade com uma norma³ que serve de referência. Neste quadro um resultado é relacionado com outro resultado (Figari, 1999), levando a confrontação à sua classificação e hierarquização.

Um exemplo desta situação é o que sucede com os *rankings* das escolas, onde a partir da média dos resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação externa, cada escola é comparada com as médias correspondentes das restantes escolas do mesmo nível de escolaridade do país, conduzindo os seus desempenhos à respectiva classificação e hierarquização. Daí que Hadji (2001, p.18) defina a avaliação normativa como “*uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros*”.

Na avaliação das escolas a referência normativa está sobretudo associada a vertentes de avaliação externa onde os referentes, aplicáveis a todas as escolas, são pré-determinados pela administração educativa e as informações obtidas por cada “elemento” avaliado são comparadas com os do grupo em que se integra, tomado como referência (Alaiz *et al.*, 2003, p. 15). Ao utilizar-se uma referência normativa procura-se genericamente apreciar o desempenho de uma escola a partir da identificação da sua posição, à escala nacional, num grupo de escolas.

Este tipo de avaliação comporta riscos, tais como os de criar falsos retratos das escolas, de conduzir a uma visão muito genérica do seu funcionamento, assim como de não identificar que tipo de medidas são necessárias implementar para que cada escola, de acordo com a sua particularidade, consiga alcançar os objectivos definidos a nível nacional. Ainda assim, a utilização de um quadro de referência normativa não deixa de ser útil visto que proporciona conhecimentos sobre a evolução do desempenho das escolas e sobre a situação de cada escola face a outras de características semelhantes.

Para a administração educativa, em particular, estes resultados sobre a avaliação das escolas é-lhe especialmente útil pois permite inferir sobre o cumprimento das orientações de política educativa (medidas contidas nos diplomas legais, aplicação de verbas, cumprimento de programas, resultados dos alunos, etc.), fundamentar a tomada de decisões e introduzir factores de regulação do sistema, nomeadamente no que respeita ao ajustamento de programas, desenvolvimento de projectos, afectação de recursos, bem como definir prioridades de política educativa.

³ A norma é socialmente entendida como um modelo de comportamento valorizado por um grupo e, estatisticamente, como o comportamento mais corrente (Hadji, 2001, p.18).

Na avaliação de referência criterial, o juízo de valor produzido é obtido a partir da confrontação entre um resultado e um alvo pré-determinado (o critério) que define o sentido da performance no conjunto do processo (Figari, 1999, p.142).

Hadji (2001, p.18) define a avaliação criterial, em oposição à normativa, como “*uma avaliação que aprecia um comportamento, situando-o em relação a um alvo (o critério, que corresponde ao objectivo a ser atingido)*”. Neste caso, o desempenho de um grupo ou indivíduo é analisado por referência a critérios pré-estabelecidos.

Este tipo de avaliação visa obter informação sobre os processos e resultados obtidos pela escola e a comparação com *standards* (por exemplo, nível médio dos resultados em certos testes padronizados) a que faz recurso tem como objectivo essencial a melhoria dos processos e não a hierarquização entre escolas. Na avaliação criterial os referentes são definidos por cada escola, em função do seu contexto, seleccionando cada uma o que quer avaliar.

A avaliação criterial está mais ligada a práticas de avaliação interna (ou de auto-avaliação) das escolas, onde o conhecimento aprofundado sobre as dinâmicas de funcionamento de cada escola, em face da especificidade do seu contexto, permite abarcar aspectos diversos e de complexidade diferente e diagnosticar pontos fortes e fracos no funcionamento das escolas viabilizando a tomada de decisões fundamentadas com vista à melhoria da escola.

Para além destes dois tipos de avaliação, Alaiz *et al.* (2003, p. 15) referem ainda a avaliação ipsativa, em que o referencial utilizado é o próprio objecto de avaliação. No caso da avaliação das escolas, a escola consigo mesma ao longo do tempo. Este tipo de avaliação é comum no caso de uma auto-avaliação em que se procura averiguar se, numa dada dimensão, a escola tem um melhor desempenho que aquele que teve no ano anterior, por comparação dos dados recolhidos num dado momento com o desempenho do avaliado em momento anterior.

4.4 A avaliação externa, interna e a mista

Tendo em conta o lugar que os principais agentes avaliadores ocupam face à escola, configuram-se duas grandes formas de avaliação: a avaliação externa e a avaliação interna. Alguns autores (Rocha, 1999; Dias, 2005) referem ainda a avaliação mista ou a co-avaliação, como uma modalidade de avaliação que conjuga agentes externos e internos à escola.

4.4.1 A avaliação externa

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) quer por via institucional (ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada) ou ainda a cargo de pessoas ou instituições públicas ou privadas. Este tipo de avaliação é feita por especialistas que não trabalham diariamente nas escolas, o que lhes permite maior liberdade e “objectividade”, maior rigor científico, assim como uma maior qualidade técnica do trabalho realizado.

Contudo estas vantagens podem ser significativamente reduzidas em função de quem contrata os avaliadores e da natureza desse contrato, do receio que a avaliação possa suscitar na classe docente quando a mesma não veja com clareza quais as suas consequências ou ainda quando a classe docente não esteja de acordo com a mesma.

Se a avaliação externa for imposta à escola por via hierárquica (pelo sistema educacional de que faz parte), o avaliador pode não chegar a conhecer a verdadeira realidade da escola em virtude da alteração do comportamento dos avaliados. O desejo de ficar bem visto perante o avaliador pode levar à distorção de comportamentos oferecendo-lhe uma imagem melhorada da realidade escolar.

A avaliação externa, procedendo do poder central, pode ser sentida como uma ameaça, como um mecanismo de controlo, aproximando-se do modelo *accountability*⁴ ou prestação de contas, entendido como forma de a administração central se certificar de que as escolas observam os programas, as regras comuns, e atingem um desempenho aceitável. Nesta situação é previsível que a implicação dos actores educativos no processo seja geralmente pequena, suscitando facilmente dúvidas sobre o carácter científico da avaliação, sobre a sua utilidade, ou até, sobre as suas intenções, pelo que terá poucas possibilidades de prosperar como actividade enriquecedora, como processo de aprendizagem ou como ocasião de mudança, visto que “*se trata de uma iniciativa não tomada mas apenas suportada*” (Guerra, 2002, p.16).

⁴ Embora em Português não exista um termo exacto que consiga expressar com exactidão o significado do termo inglês *accountability*, a literatura consultada associa-o a conceitos como responsabilidade, responsabilização, prestação de contas, avaliação externa, etc. Segundo Cardoso (2005, p.6), *accountability* enquanto conceito e prática tem origem na gestão empresarial e diz respeito à prestação de contas centrada nos resultados, numa lógica de racionalidade produtiva económico-financeira.

Neste sentido, como assinala Guerra, é previsível que a avaliação tenha fraco poder transformador. Primeiro porque cria resistências, depois porque não implica os protagonistas, e por último porque desenvolve o hábito de que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores.

Se a iniciativa externa tiver um carácter de proposta, de uma oferta, ou de uma sugestão, partindo quer da administração quer de uma equipa de avaliação externa ou de investigadores que necessitem ou desejem realizar trabalhos (tese de doutoramento, investigação pública ou privada), a avaliação poderá estabelecer-se de uma forma positiva, especialmente se o processo for amplamente democrático, se houver uma intensa e extensa negociação e se for aceite pela comunidade (*Idem*, p.17).

Nesta situação, é particularmente necessário conjugar os interesses da escola com os do avaliador e assegurar as condições para que o processo não se revele inútil para a comunidade educativa, sendo desejável que a escola aproveite a possibilidade de contar com especialistas que podem oferecer a perspectiva do avaliador externo. Caso contrário a falta de transparência nas intenções, a escassa participação da comunidade na decisão (sobretudo se for a direcção da escola a abrir, inicialmente, as portas aos avaliadores), a negociação apressada ou superficial, impedirão o desenvolvimento positivo e diminuirão a eficácia da avaliação.

Guerra (2003, p.70) refere também que a negociação se deve fazer com toda a comunidade escolar e não só através do director, cabendo ao Conselho Escolar⁵ autorizar a avaliação institucional da escola, já que nele estão representados todos os grupos que a integram. Todavia, apesar de considerar não ser necessária a unanimidade de aceitação do processo de avaliação, diz dever o corpo docente conhecer com detalhe e aceitar de forma clara todo o plano de trabalho, uma vez que será difícil haver sucesso na finalidade essencial do processo avaliador se houver um sentimento forte de rejeição por parte dos professores.

Contudo o avaliador que trabalha nestas circunstâncias é objecto das mais variadas pressões. Por um lado porque pode ser utilizado por uma parte da escola, sobretudo quando existem conflitos, para demonstrar de forma rigorosa (teoricamente) através das suas posturas ou teses, a superioridade de uma das partes. Por outro, porque poderá sentir alguma hostilidade proveniente da falta de sensibilidade na relação interpessoal

⁵ Órgão que nas escolas espanholas corresponde ao Conselho Geral.

e/ou na aplicação de instrumentos de recolha de dados, (especialmente os relacionados com informações tidas como confidenciais – actas, registos, etc.), assim como na adequação da duração e oportunidade das suas investigações. Os avaliadores deverão assim ser capazes de lidar com um conjunto de informações “condicionadas”.

Mas também, mesmo tendo o avaliador sido bem acolhido pela instituição poderá no final não ter a coragem suficiente para entregar um relatório no qual aparecem interpretações vincadamente constituídas por juízos de valor negativos, o que igualmente poderá conduzir à deturpação dos resultados procurados.

Também, se a avaliação externa for solicitada pela própria escola, com o objectivo de obter um mero relatório “*conformista e laudatório*”, (Idem, pp.167 e 168), ela tenderá a entregar o trabalho a uma equipa plenamente identificada com a sua filosofia metodológica, ocultar fontes de informação ou não divulgar os resultados da avaliação, se estes vierem a ser contraditórios aos seus desejos. No limite, se a equipa estiver “comprada” limitar-se-á a fazer e a dizer tudo o que a escola sugerir e decidir.

Neste tipo de iniciativa revela-se portanto imprescindível a escolha de uma equipa que alie a competência científica à liberdade de acção e à objectividade, pois é desejável que as conclusões dos avaliadores levem a comunidade a debates sérios e rigorosos, que a auxiliem numa reflexão crítica e na tomada de decisões coerentes.

4.4.2 A Avaliação Interna

A expressão “avaliação interna” aparece frequentemente associada a sinónimo de auto-avaliação por se tratar de um processo concebido e conduzido pela escola (órgãos de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação), para seu próprio uso, com a finalidade de obter informação sobre o seu funcionamento, e de delinear estratégias que visem promover o desenvolvimento e a melhoria da escola.

Daí definições como a seguinte:

“Auto-avaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho. (ESIS, 2000, citado por Alaiz et al., 2003 p.19)

Também Costa (In Rocha, p.13) refere que um uso mais abrangente do conceito de auto-avaliação, “*enquanto conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da acção educativa, quer aos seus resultados, no quadro de*

procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino” leva-nos a assumir avaliação interna como sinónimo de auto-avaliação.

Alaiz *et al.* (2003, p. 20) distinguem duas concepções de auto-avaliação de escola consoante o papel que nela desempenha o corpo docente:

–**Concepção restrita**, em que a avaliação, pelo facto de exigir conhecimentos técnicos relativamente complexos, só poderá ser levada a cabo por professores, visto que estes, contrariamente ao que sucede com a generalidade dos restantes membros da comunidade educativa, ou dispõem de formação em avaliação ou têm formação académica de nível superior que lhes permite facilmente adquirir (ou aprofundar) essa formação específica.

–**Concepção ampla**, que considera imprescindível que se tenha em conta as perspectivas de todos os membros da comunidade educativa (pais, alunos, autarcas e outros cidadãos com interesses directos ou indirectos na escola), embora, tecnicamente o processo tenha de ser conduzido por pessoas com formação adequada (nomeadamente os professores, pelas razões referidas anteriormente).

Os referidos autores assinalam que as duas concepções comportam riscos. A restrita pode cair no corporativismo e imobilismo, defendendo as rotinas de trabalho imperantes na escola. A concepção ampla pode bloquear por falta de participação de alguns dos intervenientes da comunidade educativa. Contudo, defendem que o processo deve ser desencadeado a partir do corpo docente, tendo ainda assim como horizonte o alargamento a toda a comunidade educativa.

Embora concordando com Alaiz, *et al.* que a auto-avaliação deve ser desencadeada a partir do corpo docente, julga-se não ser condição suficiente de eficácia do processo avaliativo os conhecimentos destes em matéria de avaliação da escola. Outros factores circunstanciais poderão ser determinantes do sucesso/insucesso alcançado. No alinhamento de vários autores, acreditamos que a auto-avaliação poderá arrancar em boas condições se for considerada pela própria comunidade como uma actividade desejada, assumida e benéfica, visto que os participantes estarão cientes do contexto e das regras de jogo. Porém, se a iniciativa for assumida apenas pela direcção da escola, ou por um grupo de professores, poderão surgir muitas pessoas que demonstrem indiferença à ideia e, inclusivamente, se oponham tenazmente a que ela seja posta em prática, ou manifestem dúvidas no que respeita ao seu desenvolvimento e posterior controlo.

Assinala também Perrenoud (1998), que a escola está longe de ser uma “grande família”, pois nela se desenvolvem tensões entre diferentes orientações pedagógicas e ideológicas, entre a direcção e o corpo docente, entre docentes com orientações e estatutos diferentes, etc., pelo que a auto-avaliação traz consigo o perigo da perda de objectividade face aos interesses em jogo, à prática de teorias pré-concebidas e aos papéis institucionais em acção, dado que são os próprios protagonistas os autores da avaliação.

O mesmo autor refere ainda ser perfeitamente ingénuo acreditar que uma avaliação que se sirva da pesquisa em educação consiga escapar por completo aos jogos do poder e aos interesses dos actores nas escolas, já que nenhum dos intervenientes (individual ou colectivo) tem interesse na transparência total visto que a valorização de certos desempenhos ou a divulgação de algumas falhas ou desempenhos da escola, ou de determinados profissionais, poderão servir os interesses de alguns. E acrescenta que, independentemente da organização, cada actor tem sempre algo a esconder ou algo a revelar que serve os seus interesses. *“Ou, ao menos, acredita nisso, o que dá na mesma, do ponto de vista dos seus interesses.”* Porém não exclui a existência de actores de boa fé que procuram compreender honestamente como funciona a escola.

Em síntese, a auto-avaliação compreende algumas limitações, designadamente o risco de uma avaliação menos objectiva em caso de falta de formação adequada dos avaliadores, ou por razão do carácter individualista da função docente, ou de insuficiente apoio técnico e de tempo, ou ainda por poder faltar aos participantes o necessário distanciamento de quem não está pessoalmente comprometido na acção.

Também Dias (2005, p. 33) destaca algumas dificuldades com que as escolas se podem deparar num processo de auto-avaliação, designadamente:

- O carácter complexo do processo, uma vez que a escola é simultaneamente sujeito e objecto de avaliação;
- A vastidão, complexidade da problemática e morosidade do processo, podem conduzir a que a escola opte por uma avaliação com enfoque parcial. Esta metodologia, em que a realidade é fraccionada, origina o risco de descontextualização dos dados, que, observados isoladamente, não têm o mesmo significado;

- A insuficiência de horas previstas nos horários docentes para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, que aliada à ausência de tempos e espaços comuns, se pode tornar impeditiva das necessárias reuniões das equipas;
- A inexistência de incentivos para os avaliadores, tais como redução de horas no horário docente ou vantagens de progressão na carreira;
- A descrença na utilidade da tarefa desenvolvida, que pode conduzir a que muitas escolas não valorizem ou reconheçam o trabalho desenvolvido;
- A rotina resultante de um processo que não termina e que implica um eterno recomeço;
- A mobilidade docente que dá origem à fragmentação das equipas, conduzindo a interrupções no andamento do processo.

Em concordância, poderão constituir atenuantes de algumas das limitações expressas: a adequada formação científica dos docentes em matéria de avaliação de escolas, a existência de tempos e espaços comuns nos seus horários, a promoção de incentivos na sua progressão na carreira, mas também a colaboração de “avaliadores (ou facilitadores) externos”, como por exemplo colegas de outras escolas da zona, um consultor externo ou “amigo crítico” (Alaiz *et al.*, 2003).

É de esperar que a escola ao agir como patrocinador e participante constitua garante do processo ser levado a bom termo, mas por outro lado, *“o olhar descentrado de um interveniente externo permitirá introduzir um distanciamento que a implicação dos actores torna difícil”* (GETED, citado por Alaiz *et al.*, 2003, p.20), introduzindo-se uma maior objectividade em todo o processo de avaliação.

Ainda assim, não sendo estes “avaliadores externos” os verdadeiros protagonistas da avaliação a sua função não será a de dizer aos membros da comunidade educativa o que estão a fazer bem ou a fazer mal, o que devem melhorar ou precisam de mudar, pois a sua acção não deve substituir a capacidade de pensar ou decidir da comunidade. A sua tarefa será a de ajudar a comunidade educativa a exercer essa capacidade duma forma mais rigorosa e simultaneamente facilitar aos protagonistas um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que aquele que seria realizado, apenas, a partir da perspectiva interna dos seus actores (Guerra, 2002, p.17). Porém é indispensável que o observador externo (que não é pago nem pela escola nem pela administração central ou por qualquer outra organização preocupada em estabelecer uma classificação) tenha a autonomia necessária e seja suficientemente independente

para resistir aos jogos e interesses dos diferentes actores, caso contrário correrá o risco de se ver preso nesses mesmos jogos.

Em face do que antecede, resulta claro que a implementação de um processo contínuo de auto-avaliação de escola representa um desafio muito grande para a comunidade educativa, mas que conduz necessariamente uma forma diferente, positiva, de perceber a Escola.

4.4.3 A Avaliação mista

A avaliação mista é referida por Rocha (1999, p.50), como um processo que procura *“conjugam os interesses internos (reflexão institucional com vista à melhoria) e externos (controlo social ou/e administrativo) à escola, através da utilização da comparação de resultados das avaliações externa e interna”*.

Segundo o autor este tipo de avaliação tem condições para ser a *“mais objectiva, a mais democrática e a mais eficaz”*. Mais objectiva porque possibilita o cruzamento de vários pontos de vista, de métodos e resultados da avaliação; mais democrática, pela participação alargada e diferenciada que implica; e mais eficaz, porque ao ser mais objectiva elimina os mecanismos de rejeição dos diversos intervenientes.

Este processo de avaliação mista é considerado poder constituir uma ferramenta fundamental e positiva para a mudança e a melhoria das escolas em particular, e do sistema educativo em geral, dado que conjugando a avaliação interna (auto-avaliação) com a avaliação externa (por via institucional ou a cargo de pessoas ou instituições públicas ou privadas) se poderão minorar algumas das limitações que a cada uma, isoladamente, são apontadas.

A avaliação externa, enquanto olhar exterior sobre a escola, pode ser um apoio metodológico à avaliação interna, um meio para sustentar a validade da avaliação e uma estratégia para garantir que as medidas de melhoria são postas em prática. A auto-avaliação (avaliação interna) é, por sua vez, encarada como um meio para gerir a pressão da avaliação externa, uma ferramenta essencial para a escola se conhecer e para definir acções que visem o seu desenvolvimento e melhoria.

É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as escolas se poderão desenvolver e melhorar.

Todavia este processo misto de avaliação poderá ter dificuldade em singrar, face à dificuldade da sua implementação no terreno. A avaliação externa, para além de poder

ser considerada como um corpo estranho imposto pela tutela, implica ainda um investimento considerável da parte da administração educativa. Por sua vez, se a auto-avaliação for encarada como mais um processo burocrático, pode correr o risco de não conseguir envolver efectivamente a comunidade. O sucesso da avaliação mista recairá pois também na capacidade de minimizar estes dois efeitos.

5. As finalidades da avaliação: entre a prestação de contas e a melhoria da escola

Embora a principal finalidade da avaliação da escola deva ser a sua melhoria, os fins que cumpre são sempre múltiplos e variados, quando não mesmo contraditórios.

Para Marchesi (2002, p.34) as finalidades da avaliação são, por um lado, o controlo administrativo e a prestação de contas e, por outro, a melhoria do funcionamento das escolas.

O controlo administrativo está normalmente associado à avaliação externa das escolas, tendo em vista identificar o cumprimento dos objectivos educacionais estabelecidos pela administração central. A prestação de contas está mais ligada à pressão que a sociedade exerce sobre as escolas, com vista ao conhecimento do funcionamento das mesmas, assumindo-se assim como forma de controlo social. Todavia, quer o controlo administrativo quer a prestação de contas, têm como objectivo saber como funcionam as escolas e se as mesmas estão a cumprir, ou não, os objectivos educativos estabelecidos centralmente.

A prestação de contas insere-se numa filosofia de transparência da acção da escola face aos poderes públicos que a sustentam, designadamente o Estado e a sociedade em geral, e os utilizadores do serviço, os pais em particular. Este procedimento é frequente em sistemas educativos relativamente descentralizados onde as transferências do poder central para o local e a progressiva autonomia das escolas reduziram o controlo burocrático que a administração central tradicionalmente exercia sobre as escolas, aumentando contudo a responsabilidade destas prestarem contas ao poder do qual dependem (Alaiz *et al.*, 2003, pp.30 e 31).

A prestação de contas apresenta-se também como uma exigência do direito à participação, da transparência da gestão e do favorecimento das interacções escola-escola e escola-comunidade, decorrendo do desenvolvimento da democratização da sociedade, sendo uma das expressões da dimensão política da educação

(Clímaco, 1992, p. 14). Esta dimensão exige uma análise cuidadosa da actividade global da escola, designadamente dos resultados obtidos, para permitir o confronto entre o investimento feito (recursos materiais, humanos e financeiros) e o “produto” obtido (os resultados dos alunos). Deste modo, através dos resultados obtidos pelos alunos, os destinatários da informação (a sociedade, em geral e os pais em particular) são elucidados da eficácia da escola.

Os sistemas de prestação de contas inserem-se também numa acção disciplinadora do Estado, de controlo à distância, e implicam poder, uma vez que há pessoas obrigadas a responder a outras pessoas segundo uma hierarquia institucional. (Almeida, 2008, p.65).

Para Rocha (1999, p.52), a prestação de contas (*accountability*), visa avaliar a relação custo/eficácia em ordem a justificar política, económica, social e tecnicamente o adequado gasto dos dinheiros públicos. Esta relação entre *outputs* e *inputs* exige não só a comparação dos resultados obtidos com as metas propostas (eficácia) mas também o conhecimento da relação entre esses resultados e os recursos empregues (eficiência). Nesta perspectiva a prestação de contas orienta-se sobretudo para a avaliação da eficiência e da eficácia.

Por maior destaque dar à informação obtida a partir dos resultados, a modalidade de avaliação de escola que mais se coaduna com a prestação de contas é a avaliação externa, quer seja dos resultados escolares dos alunos, quer seja através de programas de avaliação institucional das escolas (em Portugal implementados pelos serviços da IGE).

Esta avaliação, de “pendor” essencialmente sumativo, é entendida como a forma que a administração central tem de avaliar a qualidade das aprendizagens fornecidas pela escola, de se certificar de que as escolas observam os programas, as regras comuns e de que atingem um rendimento “aceitável”, permitindo-lhe assim tirar ilações sobre o desempenho das escolas, a qualidade do sistema educativo, ou legitimar medidas políticas necessárias à sua superação.

Em Portugal a orientação das escolas no sentido da prestação de contas continua ainda a ter uma feição eminentemente burocrática e a pautar-se pelo modelo de serviço local do Estado, seguindo a administração central ou regional, bem como a própria Inspeção, numa lógica de mera verificação do cumprimento dos normativos (Almeida, 2008, p. 58), contrariamente ao sucedido em muitos países anglo-saxónicos, como a Inglaterra, onde desde há largas décadas vem a ser sentida como uma exigência

das escolas a prestação pública do testemunho do bom uso dos seus recursos, levando mesmo a uma lógica de mercado da educação, na qual aos “clientes”, através da publicitação de *rankings*, se confere informação que sustenta a livre escolha da escola a frequentar.

No entanto importa reconhecer que o acréscimo da autonomia atribuído às escolas (fundamentalmente vertido nas medidas legislativas produzidas) tem vindo a colocar ênfase na sua responsabilidade sobre os resultados obtidos e na necessidade de se fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade e ao país em geral.

Essa tendência é bem patente no actual diploma sobre Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), onde o legislador expressa claramente que o reforço da autonomia das escolas está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas, pressupondo a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica (Conselho Geral), na escolha do Director e no desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas, como pode ler-se:

“(...) 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. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”.

A ideia da prestação de contas não é no entanto totalmente inovadora porquanto com o anterior Dec. Lei n.º 115-A/98 de 8 de Maio, já se atribuía à Assembleia de Escola (art.10º) competência nesta área, mais precisamente para:

- Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- Apreciar o relatório de contas de gerência;
- Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola.

Também a melhoria da escola – a outra perspectiva da finalidade da avaliação – é termo bastante comum na política educativa e nas ciências da educação e um desejo subjacente a todos os que trabalham na escola.

Góis e Gonçalves (2005, p. 15) salientam o facto do mesmo poder ser utilizado em dois sentidos: o do senso comum – que identifica a melhoria das escolas com os esforços desenvolvidos para delas fazer melhores locais de aprendizagem para os alunos – e outro mais técnico e específico, que tem sido objecto de sucessivas revisões e aprofundamentos.

Neste último sentido (técnico) destacam aqueles autores duas definições de melhoria, referenciadas por Van Velzen *et al.*, (1985), resultante do *International School Improvement Project*, e Hopkins (1996), respectivamente.

Para Van Velzen *et al.* (1985) a melhoria é *“um esforço sistemático e continuado dirigido para as condições de ensino e outras condições internas relacionadas, em uma ou mais escolas, com o objectivo último de alcançar os objectivos educacionais mais eficazmente”*.

Esta perspectiva realça o carácter planificado da melhoria e a sua orientação para os objectivos educacionais apresentando uma intencionalidade clara para planear e implementar acções conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos, do desenvolvimento profissional daqueles que trabalham na escola, bem como do desenvolvimento da organização, em geral.

Para Hopkins (1996, p.32), a melhoria consiste numa estratégia de mudança educacional que valoriza quer os resultados dos alunos, quer a crescente capacidade da escola na gestão dessa mudança.

Na perspectiva deste autor a melhoria da escola está centrada nos resultados dos alunos, através da focagem no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o suportam, incidindo nas estratégias que visem melhorar a capacidade da escola para proporcionar uma educação de qualidade em tempo de mudança.

Para além destas abordagens, parece ser comumente aceite que uma avaliação que alimente a melhoria produz informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, privilegia como elementos essenciais para o aperfeiçoamento da escola os factores organizacionais e a sua análise, os processos de monitorização, a auto-avaliação e contribui para a promoção de uma nova cultura escolar, baseada na existência de normas comuns, que favoreçam a implementação de melhorias.

A avaliação centrada na melhoria apresenta pois, por regra, como objectivos fundamentais a melhoria da organização (órgãos, relações, clima, ...) e a melhoria do ensino e da aprendizagem, por via do desenvolvimento das competências profissionais dos professores e das aprendizagens dos alunos.

Assim podemos dizer que o modelo de avaliação que mais se coaduna com a melhoria da escola é o de auto-avaliação ou avaliação interna. Por um lado, porque sendo desenvolvido pelos membros da comunidade educativa, respeita a especificidade de cada escola. Por outro lado, porque a recolha sistemática de informação que leva a efeito possibilita o diagnóstico da realidade escola (pontos fortes e pontos fracos) permitindo encontrar respostas para os problemas detectados e definir estratégias que conduzam à melhoria da escola, quer seja no que se refere ao desenvolvimento profissional dos que nela trabalham, quer seja no plano organizacional, agilizando a tomada de decisões fundamentadas, atempadas e adequadas.

Apesar de se reconhecer inegável o papel da avaliação interna enquanto motor do aperfeiçoamento da escola, a sua implementação apresenta no entanto algumas dificuldades, uma vez que a escola se assume neste processo como sujeito e objecto de avaliação. Condicionantes à sua implementação são, entre outros factores, a elevada complexidade de todo o processo, o carácter individualista da profissão docente e o grau de capacidade de mobilizar os agentes educativos, em particular os professores e as lideranças escolares para a mudança.

Escolas onde predominam a colegialidade, o trabalho em equipa, a prossecução de objectivos partilhados, a inovação e a criatividade, a monitorização da avaliação para aprender e corrigir, lideranças fortes e abertas, com visão estratégica e objectivos ambiciosos, são organizações onde será mais fácil proceder a mudanças, pois existe um capital de confiança e de aprendizagem comum que permite responder a desafios e correr os riscos daí decorrentes. Por outro lado, escolas onde predominam a individualidade, a rotina, a colegialidade forçada, lideranças autoritárias, inacessíveis e esquivas, são organizações resistentes à mudança e inibidoras da melhoria (Alaiz et al., 2003).

CAPÍTULO II
Os Sentidos da Avaliação das Escolas

Introdução

A pressão para a avaliação das escolas tem origens e lógicas muito diversas sendo efeito da conjugação de factores de ordem política, económica, sociológica e científica. No presente essa pressão reflecte-se na expectativa de que a avaliação das escolas tenha a capacidade de influenciar o funcionamento da organização escolar, quer assegurando mecanismos formais de prestação de contas quer disponibilizando informação relevante que permita a auto-regulação dos processos e promova o desenvolvimento organizacional da escola.

A aposta na avaliação é encarada, pois, como fundamental para a melhoria da qualidade das escolas e dos sistemas educativos, e revela-se particularmente relevante quando se assiste a uma reconfiguração do papel do Estado na educação e ao reforço da autonomia das escolas, a uma pressão crescente da opinião pública e das lógicas de mercado, e ao surgimento de abundante investigação científica sobre a eficácia e a melhoria das escolas, factores necessariamente catalisadores da predisposição para a avaliação das escolas.

1.A reconfiguração do papel do Estado e a autonomia das escolas

Desde o final dos anos oitenta do século XX que se assiste em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação. Essa alteração tem-se feito sentir na transferência de poderes e funções que anteriormente eram do Estado para o nível regional e para o local, designadamente para as escolas, mas também no incremento da participação da comunidade educativa nos processos de decisão, em simultâneo com alterações assinaláveis nos modos de regulação dos poderes dos sistemas educativos.

Segundo Afonso (2000, pp. 201 e 202) os factores responsáveis por esta pela “reestruturação do Estado”, são os seguintes:

- **O impacto da globalização da economia**, que tem reduzido a capacidade dos Estados para definirem autonomamente as suas opções de política;
- **A ineficácia da burocracia estatal**, que tem conduzido à adopção de práticas e estruturas idênticas às do sector privado dando forma ao chamado gerencialismo empresarial;
- **A rotura do “status quo Keynesiano”**, que modelou as políticas ocidentais desde 1945 até aos anos setenta, centrada na intervenção do Estado na

economia ao nível da procura, com o fim de promover uma sociedade mais justa, com pleno emprego e crescentes níveis de vida para todos os cidadãos, e que veio, de certo modo, constituir a falência do “Estado-Providência”;

– **A transformação das sociedades ocidentais**, que, por serem cada vez mais complexas e fragmentadas se tornaram também mais difíceis de governar.

Como reacção a estes factores, e apontando-se ainda critérios de natureza filosófica e cultural (participação comunitária, adaptação ao local) ou ainda pedagógica – centrar o ensino nos alunos e suas características específicas – (Barroso, 2003, pp.19 e 20) assiste-se, a partir da referida década, em muitos dos sistemas educativos, a processos de descentralização que pressupõem a repartição de poderes ou a delegação de competências do nível nacional até ao nível local, designadamente nos serviços desconcentrados da administração educativa passando estes a dispor de poder de decisão em relação ao poder central.

Estes processos envolvem formas de gestão pelo Estado menos centradas no seu envolvimento directo e na provisão do serviço público de educação e mais centradas no poder de decisão local, estando na base de medidas políticas educativas e legislativas que têm no reforço da autonomia da escola, na implementação de dispositivos de avaliação e na prestação de contas algumas das suas expressões.

Alguns autores interpretam as medidas de reforço da autonomia das escolas como uma tentativa da administração do Estado para melhorar a equidade, a qualidade e a eficácia da prestação do serviço público de educação, “libertando” as escolas da burocracia, abrindo-as à participação e escrutínio do público e responsabilizando os seus agentes, ou ainda como uma forma de modernização da administração pública para lidar com a instabilidade e a incerteza características da vida das sociedades ocidentais ou ocidentalizadas do século XX. Outros autores vêem porém estas medidas como meras tentativas de recomposição do poder do Estado na educação, que não põem em causa o modelo centralista e burocrático da administração estatal, ou então, inserem-nas numa lógica de mercado e de privatização, de competição e concorrência entre escolas, importada e adaptada de modelos neo-liberais (Barroso, 2000, p.166), configurando a autonomia um mero instrumento da racionalidade económica mais preocupada com a eficiência do que com a eficácia educacional (Almeida, 2005, p. 44).

Ainda assim, a descentralização do Estado e a autonomia das escolas tem assumido várias tendências, de acordo com os contextos políticos, administrativos e

culturais dos países em que ocorrem e inserem-se num leque que tem num extremo a “autonomia dura”, marcada pela introdução de uma lógica de mercado no funcionamento das escolas, e no extremo oposto a “autonomia mole” (Barroso, 1999, citado por Almeida, 2005, p.24), em que o Estado, libertando-se apenas de algumas responsabilidades, continua a deter o poder e o controlo sobre as escolas.

No extremo duro da autonomia encontram-se países de língua inglesa como os Estados Unidos da América, o Reino Unido, a Austrália e Nova Zelândia, sendo identificáveis conceitos como *self-management school*, *local management school*, *school-based management* ou *charters schools*, que conceptualizam cenários de gestão centrados na escola, com o conseqüente reforço da autonomia na gestão dos recursos e a adopção do princípio de subsidiariedade com o fim de tornar as escolas “organizações responsáveis” e de aumentar a sua produtividade.

Estes cenários assentam em princípios como a livre escolha das escolas pelos pais, a concorrência e a competitividade das escolas (*marketing*, prestação de contas, etc.) para a captação de alunos e recursos, a gestão empresarial e a avaliação feita a partir dos resultados, e decorrem da ideia generalizada de que a “pressão” do mercado promoverá um sistema de prestação do serviço educativo melhorado.

No extremo mole da autonomia, podemos identificar países como Portugal, França e Espanha, cujas políticas configuram cenários de gestão que se focalizam nos processos de desconcentração administrativa e descentralização do Estado, com transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, aumento limitado de competências e reestruturação de órgãos de gestão da escola, elaboração de projectos educativos próprios e instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas (*Id. Ibidem*), continuando o Estado a manter o controlo e a regulação sobre as escolas.

Nos últimos anos, mesmo em países de “autonomia mole”, os princípios e definições da política educativa passam por um sistema de gestão partilhada, em que o controlo é assegurado quer pelo Estado quer pelo mercado e onde a introdução de dispositivos de regulação assentes na avaliação externa, na prestação de contas e na responsabilização directa das escolas através dos resultados, ganham expressão.

Para Almerindo Afonso (2001, p.23), a avaliação visa, hoje, cumprir duas funções básicas complementares: (i) servir de instrumento para reforçar o controlo central por parte do Estado, quanto ao que se ensina e como se ensina nas escolas públicas e (ii) um meio para promover pressões competitivas entre as escolas públicas ou entre as públicas e as privadas, induzindo um efeito de hierarquização e de competição, através

da publicitação e ampla divulgação dos resultados escolares dos alunos que as frequentam.

Na perspectiva de Afonso o controlo directo do Estado sobre as escolas só aparentemente se reduz, já que a sua função reguladora se continua a fazer sentir (ou aumenta mesmo) através da criação de currículos ou parâmetros curriculares nacionais de aplicação obrigatória em todas as escolas públicas e de auditorias de inspecção e de avaliação externa. Esta forma de regulação passa pela deslocação do controlo do antecedente prosseguido pela administração central, através de regulamentos e normativos, para outro tipo de controlo, mais centrado nos processos e nos resultados das escolas.

Em Portugal a pressão para a avaliação das escolas também se tem feito sentir. O retorno dos exames nacionais aos alunos do ensino secundário (abolidos no início dos anos 80) e posteriormente aos alunos do ensino básico (9º ano), a aplicação de provas de aferição no final do 1º e 2º ciclo do ensino básico, de testes intermédios nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos 8º e 9º anos de escolaridade (entre outras), mas também, a aprovação de uma lei-quadro de avaliação de desempenho das escolas em 2003, e a reorientação da actuação da IGE para programas de auditoria e de avaliação externa das escolas, *“numa lógica de monitorização e pilotagem, centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos”* (Afonso, Natércio, 2001, p.4), são indicadores da crescente importância que a avaliação das escolas tem vindo a assumir. Um dos exemplos mais recentes dos programas de avaliação/monitorização das escolas, em curso desde os anos 90, é o Programa Nacional de Avaliação Externa das Escolas, cuja fase-piloto iniciada em 2006 tem vindo a ser colocada em prática pela IGE desde 2007 em todo o território nacional.

Este incremento da avaliação das escolas verificado em Portugal segue a evolução das políticas educativas de inúmeros países e vai ao encontro da necessidade do Estado encontrar novas formas de governação que o libertem da gestão quotidiana, mas que, simultaneamente, lhe permitam dispor de informação sobre a eficácia da aplicação das políticas educativas e sobre o funcionamento das escolas.

Embora no caso português as políticas de descentralização administrativa não tenham atingido as proporções de outros contextos, elas também não têm diferido muito das verificadas em alguns dos países europeus. A partir da década de 70, a necessidade de democratizar o ensino, de criar igualdade de oportunidades para todos, de combater o analfabetismo e a exclusão social, fez expandir a escola de massas e crescer a

administração educativa portuguesa. Essa “explosão escolar” – resultante do alargamento do número de anos de escolaridade obrigatória e do aumento da população escolar, em consequência dos crescentes fluxos migratórios definitivos registados no nosso país – colocou em evidência dificuldades de um poder centralizado em prever e resolver muitos dos problemas locais surgidos nas escolas. Uma das respostas encontradas pela administração educacional passou pela introdução de mudanças ao nível da gestão escolar, transferindo para as direcções regionais e, posteriormente, para as escolas, algumas das competências que até aí eram exercidas pela administração central.

A este respeito referem-se Formosinho e Machado (2007, p.27)

“Os anos 80 do século passado caracterizam-se pela constatação da falência de um sistema centralizado de gestão das escolas para responder às necessidades da escola de massas. Por isso, nota-se na Administração Educacional a intenção de abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e do desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar de decisões estratégicas coerentes com as causas nacionais da educação.

Este impulso à autonomia dos estabelecimentos consagrada pelo Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro, teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar (...) e, à semelhança do que se passa noutros países, desembocou no desenvolvimento de políticas de territorialização que procuram soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes e num programa de reforço da autonomia das escolas”.

O aludido impulso dado à autonomia das escolas, pelo apelidado “decreto da autonomia” (Dec.Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro) e subsequente legislação publicada (Despacho normativo n.º 27/97 de 2 de Junho, Dec. Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e mais recentemente Dec.Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), veio abrir espaço para expressões como participação, comunidade educativa, parcerias, gestão de recursos, projecto educativo, regulamento interno, responsabilização, avaliação e prestação de contas, entre outras, e reconhecer as escolas como unidades organizacionais dotadas de identidades próprias, de uma multidimensionalidade única, situadas num contexto específico, munidas de órgãos próprios de administração e gestão com capacidade de decisão e assunção da autonomia, ao invés de meras entidades monolíticas com um comportamento uniforme em todo o território nacional (Lima, 2008).

Em termos jurídico-administrativos, a autonomia veio traduzir-se num conjunto de competências decretadas para as escolas disporem de capacidade de decisão sobre matérias ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades, entre outras, conforme evidencia Barroso (2005) e claramente se reconhece no artigo 8º, do Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril:

“ A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

Do ponto de vista legal a escola tem hoje (embora de forma bastante condicionada) a possibilidade de administrar e gerar receitas próprias, de flexibilizar os currículos escolares, de recrutar pessoal, de elaborar o seu regulamento interno, os seus planos anuais de actividades e de formação, de estabelecer parcerias com outras entidades, de construir a sua identidade e de afirmar o seu desenvolvimento através da elaboração e execução de um projecto educativo próprio.

Este cenário de outorga de maior autonomia às escolas implica concomitantemente uma maior responsabilidade pelas decisões tomadas e pelos resultados alcançados. Daí que, paralelamente à crescente autonomia decretada, tenham vindo a ser implementados dispositivos de avaliação (externa e interna) que, funcionando como mecanismos de regulação, de controlo e de prestação de contas, visam também a recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas e do seu grau de desenvolvimento organizacional, nomeadamente no que respeita ao que se ensina e como se ensina nas escolas públicas (Afonso, Almerindo, 2001 e 2002). No entanto, gerindo directamente ou gerindo à distância, o Estado procura preservar um grau significativo de controlo sobre os fins e os resultados.

2. A pressão exercida pela opinião pública, as lógicas de mercado e de gestão empresarial

Paralelamente à reconfiguração do papel do Estado, à transferência de poderes do central para o local e à crescente autonomia das escolas, a democratização das sociedades com expressão *“na confiança nos cidadãos e na sua capacidade de bem proceder e de bem seguir uma ética social”* (Clímaco, 2002, p.64), a par com o reconhecimento da importância da educação como factor de crescimento e desenvolvimento económico dos países, gerou também um papel mais interveniente e participativo dos cidadãos na vida social e um interesse cada vez maior em querer saber o que se passa nas escolas, uma vez que a educação é um assunto que diz respeito a todos.

Esse interesse toma particularmente voz através dos órgãos de comunicação social em notícias publicadas sobre a educação e o ensino e, particularmente, na divulgação dos “bons” ou “maus” resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas de avaliação externa, com a conseqüente hierarquização das escolas por meio de *rankings*. A partir dos *rankings*, a imagem das escolas, dos seus profissionais e da qualidade do ensino que ministram, passa a estar ligada à maior ou menor “qualidade” dos resultados obtidos pelos alunos, levando a que a opinião pública formule juízos de valor sobre o desempenho das escolas, sobre a qualidade dos seus profissionais, do ensino ministrado no seu seio, e sobre a eficácia do sistema educativo.

Esta divulgação pelos órgãos de comunicação social dos resultados alcançados pelas escolas veio valorizar a capacidade de intervenção da sociedade civil e o desenvolvimento do seu poder regulador sobre a gestão do bem público, tal como o seu direito de escolha do prestador do serviço de educação, contudo acabou por corresponder a um acréscimo de pressão sobre as escolas.

Também o exercício dos direitos individuais das famílias (mais concretamente dos pais dos alunos) materializado na escolha do percurso escolar dos seus educandos e na selecção entre ensino público ou privado, ou ainda na escolha entre diferentes escolas públicas, “possibilitada pelo fim (ou flexibilização) da “sectorização” da rede escolar, em função da residência dos alunos” (Barroso, 2005, p.75), veio dar origem a pressões sociais adicionais sobre as escolas.

Nesta relação público-escola, em que os agentes sociais assumem diversos papéis – cidadão, consumidor e cliente – a avaliação das escolas emerge, de acordo com Azevedo (2005, p.5), entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma

fonte de informação e de controlo social da educação. No jogo destas lógicas, o consumidor procura fazer uma opção informada sobre as escolas que lhe oferecem melhor relação custo-benefício, o cliente exige garantias da qualidade do serviço público da educação, e o cidadão intenta fomentar a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial, pois a educação é um assunto de todos.

As políticas educativas que têm promovido a participação de vários agentes sociais no governo das escolas (pessoal docente, pessoal não docente, pais dos alunos, e outros representantes locais, nomeadamente do mundo empresarial) configuram modos de controlo social centrado no aproveitamento sinérgico de lógicas de acção dos diferentes actores locais, característicos de um modelo de regulação baseado no exercício do poder pela influência (Afonso, Natércio, 2003, p.73), ajustamento mútuo, carácter difuso e informal de regras e das relações, “produtora de múltiplas ordens locais singulares”, típicos da regulação que Afonso designa por mercantil.

Esta regulação pelo mercado privilegia uma ligação entre produtor e consumidores que, ao nível da educação, se traduz numa “aliança entre o Estado e as famílias” reforçando a possibilidade dos pais escolherem a escola que melhor qualidade julga ter para os seus filhos ou aquela que melhor se identifica com o seu projecto de vida ou mesmo com as suas opções religiosas. Esta forma de regulação mercantil tem expressão em países como a Inglaterra e o País de Gales, na existência de políticas de promoção por parte dos poderes públicos, concretizadas por via da divulgação pública dos resultados escolares e pela elaboração formal de listas ordenadas de escolas em função da média dos resultados dos alunos, no pressuposto de que se expressa desse modo uma ordenação da “qualidade” da educação proporcionada.

De facto, com a promoção da avaliação externa e a publicação de *rankings*, promove-se a competição entre escolas pela captação dos alunos, em particular daqueles que têm maior “potencial” em termos de resultados escolares, e dinamiza-se uma abordagem à prestação do serviço educativo centrada no “marketing” e na sobrevalorização da imagem pública da escola. O controlo social sobre a escola é assim assegurado “pela via da competição entre as escolas e pelos dispositivos de financiamento público associados ao número de alunos captados por cada estabelecimento” (*Idem*, p.62). Nesta perspectiva, a colocação da educação numa base mais comercial conduzirá a uma melhor eficiência e qualidade das escolas, dado o tipo de controlo (social e de mercado) que indirectamente se exerce sobre elas.

Para a livre escolha das famílias no sentido de melhor “qualidade na educação” garantirem para os seus filhos, e para o reforço da avaliação externa, muito tem contribuído também a mobilização de ideias em torno do fracasso dos sistemas educativos. Sá (2002, pp.69 e 70) refere que o diagnóstico catastrofista do desempenho da escola pública subordinada ao controlo democrático, tem feito com que muitos dos reformadores neoliberais defendam a substituição daquele controlo, considerado ineficiente, por novas formas de prestação de contas que deslocariam o controlo do *produtor* para o *consumidor*. Nesta lógica, as políticas de escolha da escola pelos pais, associadas à publicitação dos resultados dos exames nacionais e à aplicação de novas regras de financiamento indexadas ao nível de “excelência” de cada escola, visariam drenar o “pântano” em que se atolaram muitas das escolas e fomentariam a excelência académica, pois estimulariam uma sadia competição entre as escolas, uma utilização mais eficiente de recursos e uma diversificação da oferta. Desta forma, ao ser dado aos pais acesso a um leque mais vasto de escolhas em educação, em vez de terem que aceitar tudo o que lhes é atribuído (Dale, 1994, p.110), as escolas tornar-se-ão mais eficientes, quer em resposta à situação competitiva em que se encontrarão, quer através da adopção das práticas reputadamente mais eficazes do sector privado. A livre concorrência entre as escolas obriga-as a procurar uma grande eficácia no seu desempenho, podendo a avaliação externa restituir-lhes parte da confiança perdida e até mesmo ser exibida como um “selo de garantia de qualidade” (Alaiz *et al.*, 2003, p.17).

Contudo, opositores da “livre escolha” da escola pelos pais dos alunos alertam para o perigo da relação que se estabelece entre a escola e as leis do mercado, uma vez que ao transitar para um plano mais secundário preocupações como a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades e a coesão social, passa a ficar em causa o direito à educação como bem essencialmente público. Por isso aludem a que a liberdade de escolha da escola pelos pais reforça a estratificação económica, social e étnica e a competição entre escolas, ao invés de produzir uma pressão para a mudança ou melhoria das aprendizagens, leva a que as energias e os recursos da direcção das escolas se esgotem em estratégias promocionais e de marketing para “atrair” os melhores alunos. Para além disso, em algumas situações, em vez dos alunos escolherem as escolas são as escolas (mais credenciadas) que escolhem os alunos mais promissores (Barroso, 2003).

Constata-se também que à medida que as lógicas de mercado marcam o panorama educativo em muitos dos países industrializados e as expectativas sobre a educação aumentam, ocorre uma estagnação ou mesmo diminuição das fontes de

financiamento para a educação. Também, enquanto nas décadas de sessenta e setenta do século passado, as despesas com a educação e o crescimento dos sistemas educativos se justificavam pelo simples facto de se advogar que a educação contribuía para o crescimento económico dos países de uma forma autónoma (Afonso, Natércio, 2000, p.203), hoje, os recursos orçamentais limitados e a premência em se observarem as restrições orçamentais face a um decréscimo no financiamento estatal, conduziram a um aumento das exigências de rigor na gestão de dinheiros públicos e à necessidade da escola prestar contas dos resultados escolares obtidos e sobre a forma como aplica os fundos públicos que lhe são atribuídos.

Nas palavras de Azevedo (2005, p.6)

“Os limites dos recursos financeiros acentuam a necessidade de maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos: “para onde vai tanto dinheiro”? Há que conhecer os factores capazes de explicar os resultados escolares dos alunos, patentes nos índices de reprovação e abandono e nos resultados dos exames. São crescentemente referidas uma “baixa produtividade” e uma gestão desadequada das escolas e vai aumentar a pressão sobre os resultados das escolas, com recurso a indicadores como a despesa por aluno, a relação alunos por professor e alunos por escola ou a remuneração de professores, em confronto com os resultados escolares.”

Neste contexto, conceitos como eficácia, eficiência, qualidade e produtividade, rentabilidade, ganharam relevo nos sistemas educativos, em paralelo com o recurso crescente a métodos e práticas do mundo económico e empresarial.

A elaboração do projecto educativo, como mecanismo central de desenvolvimento da organização escola, a existência de planos anuais e plurianuais de actividades que o operacionalizem, a elaboração e divulgação de relatórios de contas e de actividades realizadas, são exemplos, entre outros, de instrumentos adoptados da gestão empresarial para o campo educacional.

Afonso (2000, p.202) salienta alguns dos princípios da gestão empresarial que progressivamente têm vindo a tomar lugar nos sistemas educativos, nomeadamente:

- A definição de um plano de desenvolvimento pela escola [projecto educativo] que, embora obedeça a uma estrutura de enquadramento político constituída pelos objectivos gerais da política educativa definida pela administração central, deve expressar metas educativas de cada escola;

- A atribuição de um orçamento global calculado em função de indicadores pré-definidos. A escola ao invés de receber fundos públicos destinados a despesas concretas, passa a gerir anualmente os seus recursos financeiros. Este orçamento global pressupõe que a escola desenvolva o seu próprio planeamento financeiro e tome decisões de como e quando usa os fundos de que dispõe;
- A existência na escola de instâncias de decisão formalmente constituídas numa lógica de participação social (representantes de pessoal docente e não docente, alunos, pais e elementos da comunidade local – Conselho Geral), com competências atribuídas no âmbito da aprovação do plano de actividades da escola e do orçamento;
- Auditorias externas, nos planos pedagógico e financeiro, desencadeadas pela administração educativa central (serviços inspectivos ou direcções regionais) com o objectivo que a escola preste contas sobre os resultados escolares obtidos e sobre a forma como aplica os fundos públicos atribuídos.

Associado às ideias da gestão empresarial surge também o desenvolvimento de uma nova teoria do capital humano, que deverá responder a uma sociedade complexa, dominada pela incerteza, pela heterogeneidade, pelo saber, pelas tecnologias, pela interactividade e pela informação.

Hoje em dia já não está só em causa a acessibilidade à educação, que marcou muitos dos cenários educativos do pós-guerra, mas também a qualidade da formação, vista como uma garantia de mão-de-obra adaptada às rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais que ocorrem nos contextos de trabalho.

Se com a escola de massas todos passaram a ter acesso à escolaridade, actualmente, esse objectivo tem de ser acompanhado pela meta da consecução da "qualidade". Impõe-se, assim, a necessidade da administração educativa renovar a credibilidade da escola para que esta actue segundo linhas de funcionamento que conduzam a parâmetros de maior qualidade do serviço prestado.

A avaliação das escolas aparece-nos assim, hoje, indubitavelmente ligada à qualidade, à eficácia e à eficiência, para tal muito terá contribuído a necessidade das sociedades ocidentais ou ocidentalizadas do século XXI lidarem com a instabilidade e a incerteza características da vida moderna, o que exigiu um aumento da capacidade de flexibilização das escolas na resposta às mudanças contextuais e às ameaças constantes

à estabilidade da vida organizada, resultando daí um aumento da eficácia dos próprios sistemas educativos.

3. A investigação sobre a eficácia e a melhoria das escolas

O interesse em querer saber o que se passa nas escolas e as razões que fazem com que umas escolas tenham melhores resultados do que outras levaram há mais de quatro décadas ao desenvolvimento de duas importantes linhas de investigação em Educação. Uma centrada na qualidade, na “eficácia escolar” (*school effectiveness*), com incidência no “valor acrescentado” e orientada no sentido de conhecer quais os factores que fazem com que os alunos de uma escola obtenham melhores resultados académicos que os de outras, ou seja quais os factores que fazem com que uma escola seja eficaz. Outra centrada na aprendizagem, no desenvolvimento e na “melhoria da escola” (*school improvement*), orientada no sentido da recolha de experiências sobre como mudar a escola, concentrando-se nos processos que as escolas desenvolvem para obterem mais sucesso e sustentar a sua melhoria. Posteriormente, alicerçados na convicção que ambos os movimentos são indispensáveis para melhorar quer os processos quer os resultados educativos, surge o movimento da “melhoria da eficácia escolar” (*effectiveness school improvement*) que recebendo contributos significativos de ambos os modelos procura fazer a síntese das duas investigações.

Estas duas linhas epistemologicamente distintas mas complementares produziram conhecimento válido sobre as escolas, com impacto nas políticas educativas, e estão hoje no centro das atenções da política educativa a nível internacional que as tem utilizado como contributo para influenciar o funcionamento das escolas mas também como apoio para a promoção do desenvolvimento organizacional da escola, no âmbito da avaliação interna, e ainda como ponto de pressão e controlo para as escolas empreenderem a mudança qualitativa no sentido pretendido pelo Estado ao nível da avaliação externa.

A multiplicação dos estudos sobre a eficácia das escolas, as características das escolas boas, a melhoria das escolas e o “efeito-estabelecimento” (Azevedo, 2005), são apontados como um dos factores que provocaram a deslocação do foco da avaliação dos indivíduos e do sistema para as escolas, colocando como elemento central a avaliação das escolas enquanto estratégia de desenvolvimento organizacional e “*processo organizativo de informação relevante para o conhecimento e funcionamento da escola enquanto sistema político, social simbólico e educativos*” (Climaco, 2002a, p.64).

3.1 O movimento das escolas eficazes

Embora seja difícil determinar com exactidão quando e onde surgiu a investigação sobre as escolas eficazes, a literatura consultada (Diaz, 2002; Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Dias, 2005; Lima, 2008) refere, numa fase inicial, o mundo anglo-saxónico (particularmente os EUA e o Reino Unido) como o local onde terá emergido este movimento e como factor catalisador a reacção a um conjunto de trabalhos empíricos em larga escala liderados por Coleman⁶ e Jencks que defendiam que o factor que mais influenciava os resultados escolares dos alunos era o seu contexto familiar (origem familiar, classe social, influências e tradições do meio envolvente) sendo que a acção da escola pouco ou nada acrescentaria para influenciar positivamente o sucesso dos alunos – “*Schools make no difference*” (Nóvoa, 1999).

O trabalho dirigido por Jencks analisou os dados utilizados por Coleman e incorporou novos resultados obtidos num estudo efectuado a mais de 100 escolas, enunciando três razões para explicar a incapacidade das escolas para reduzir significativamente a desigualdade nos resultados educativos (Diaz, 2002, pp.15 e 16): (1) os alunos são mais influenciados pelo que acontece em casa ou na rua do que pelo que acontece nas escolas; (2) as mudanças educativas promovidas pelas reformas do sistema raras vezes modificam a relação professor-aluno na aula; (3) quando a escola influencia os seus alunos, estas mudanças mantêm-se na idade adulta.

Os trabalhos liderados por Coleman e Jencks despoletaram uma série de reacções por parte da comunidade científica, vindo estudos subsequentes, como os de Weber (1971), Ron Edmonds (1979), Stoll e Fink (1996), Teddlie e Stringfield (1993), Sammons, Hillman e Mortimore (1995), (citados por Clímaco, 1992; Diaz, 2003; Venâncio e Otero, 2003, Alaíz *et al.*, 2003; Dias, 2005, Lima 2008) a demonstrar que “as escolas fazem a

⁶ De todos os estudos realizados o mais conhecido, face ao impacto que causou na comunidade científica, foi o publicado em 1966 por J. Coleman e que deu origem ao denominado Relatório de Coleman. Este relatório, que teve na sua génese uma encomenda governamental norte americana para diagnosticar o estado das escolas, apresentou os resultados de um grande inquérito sobre o sucesso escolar de cerca de 600 000 alunos, com dados sobre aproximadamente 4000 escolas do ensino não superior e apoiou-se em variáveis internas da escola (salários dos professores, número de livros por aluno na biblioteca, dimensão dos laboratórios) e variáveis de contexto social (nível de escolaridade dos pais, estatuto socioeconómico, origem étnica). O estudo explicitou de que forma as variáveis sociais, culturais e familiares interferiam no sucesso dos alunos, concluindo que as mudanças teriam de ser feitas fora da escola mais do que dentro delas, dado que a escola pouco ou nenhum efeito tinha sobre a correcção das aprendizagens dos alunos de extractos sociais mais baixos (Lima, 2008).

diferença”, que a acção da escola desempenha um papel importante no sucesso dos alunos independentemente das suas características socioeconómicas, e que nomeadamente nas “escolas eficazes”, ou seja aquelas que acrescentam valor àquilo que se esperaria que fossem os resultados dos seus alunos (Alaíz *et al.*, 2003), são identificáveis factores responsáveis pelo sucesso dos alunos.

Apesar das investigações levadas a cabo nunca terem contrariado plenamente a ideia de que a origem sócio-familiar é o principal factor explicativo do desempenho escolar dos alunos (Lima, 2008, p. 62), e sendo certo não ser o conceito de eficácia um dado científico ou um conceito neutro (Bolívar, 2003) – podendo, por isso, ser objecto de múltiplas definições e de debates ideológico-políticos – ainda assim parece amplamente aceite pela comunidade científica a definição de eficácia apresentada por Mortimor (1991, citado por Góis e Gonçalves, 2005, p.22), para quem uma escola é eficaz quando:

“ promove o progresso de todos os alunos em todos os aspectos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua melhorando de ano para ano.”

Para Góis e Gonçalves (2005, p.22), esta definição compreende alguns dos conceitos-chave do movimento da eficácia escolar, designadamente:

- **Equidade** – Conceito desde o início subjacente ao movimento das escolas eficazes, ao considerar que uma escola só é eficaz se o for para todos os alunos, isto é se os fizer avançar para níveis superiores àqueles que deles se poderiam esperar, tendo em conta as suas condições de entrada;
- **Valor acrescentado**⁷ – Indicador que está relacionado com o “valor” que a escola “acrescenta” aos atributos dos alunos que nela ingressam (Lima 2008, p.33), isto é, o impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais. Nesta lógica, uma escola eficaz introduz um “valor extra” aos resultados dos

⁷ Do ponto de vista técnico, o valor acrescentado de uma escola é a média ponderada dos desvios do sucesso dos alunos da escola, por categoria etária e socioeconómica, relativamente aos sucessos de referência, sendo os coeficientes de ponderação as percentagens de alunos da escola na respectiva categoria (IGE, 2002, p.15).

alunos em comparação com outras escolas que tenham alunos provenientes de meios semelhantes.

- **Desenvolvimento integral do aluno** – O sucesso dos alunos não se resume a aspectos meramente cognitivos, pois contempla um conjunto de resultados sociais e intelectuais, atitudes e competências, não redutíveis aos resultados académicos.
- **Continuidade** – Para que uma escola seja eficaz tem de manter elevados padrões de desempenho ao longo de um certo número de anos.

Embora as escolas possam ser diferentemente eficazes, isto é, serem mais eficazes para certos grupos de alunos do que para outros e serem mais eficazes numas disciplinas do que noutras, a profusão de estudos desenvolvidos sobre as “escolas eficazes” ou as “escolas de qualidade”, têm identificado uma série de factores-chave com impacto decisivo na aprendizagem dos alunos.

Alaiz *et al.* (2003, p.35) e Lima (2008, pp. 193 e segs), tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Stoll, Fink, Mortimore, Sammons, Hillman, identificam uma série de características associadas ao funcionamento das escolas eficazes, nomeadamente:

- 1. A Liderança** é um dos factores-chave destacados, sendo nomeadamente a liderança do director considerada factor para se iniciar e sustentar qualquer processo de melhoria da escola. A maioria dos trabalhos realizados sobre as escolas eficazes realça a importância da existência de propósitos firmes, de determinação do director no processo de mudança, revelando que líderes excepcionais são geralmente pessoas fortemente proactivas, que dão grande importância às capacidades individuais dos docentes para o desempenho de determinadas funções/cargos, sendo ainda indivíduos que partilham as responsabilidades de liderança com outros membros da equipa directiva da escola e que promovem o envolvimento das lideranças intermédias (coordenadores de departamento) nas tomadas de decisão de modo a manterem um sentido de missão comum e finalidades partilhadas na escola. Para além de que os bons gestores promovem uma liderança profissional, apoiando e reconhecendo o trabalho docente (currículo, estratégias de ensino e monitorização dos progressos dos alunos) e avaliando o modo como os docentes trabalham, conhecem a realidade da escola e assumem grande visibilidade no seu interior.

- 2. Visão e objectivos partilhados.** A unidade de propósitos, a auscultação, a colegialidade, a colaboração, a participação, a observação recíproca de aulas, o compromisso individual e colectivo no alcançar de objectivos e metas comuns, são preciosos dependendo a eficácia de uma escola do grau de consensualização sobre os valores a cultivar, os procedimentos didácticos a adoptar, os critérios e instrumentos de avaliação a privilegiar.
- 3. Ambiente de aprendizagem.** As escolas eficazes tendem a valorizar comportamentos positivos e boas práticas de aprendizagem dos alunos, a apresentar ambientes calmos e ordeiros, de ordem e secularização, e ambientes físicos cuidados e atraentes que induzem a uma pré-disposição para aprender.
- 4. Ênfase no ensino e na aprendizagem.** A missão fundamental da escola é ensinar e fazer aprender. Tudo deve estar organizado para que este fim se concretize. Daí a importância da maximização do tempo de aprendizagem (evitando, por exemplo, que a aula demore muito tempo a começar, quer por efeito de chegada tardia de alunos ou dos professores, quer pelo prolongamento do recreio no interior da sala de aula), da ênfase das dimensões académicas relacionadas com o trabalho cognitivo no contexto da sala de aula, com a realização de trabalhos de casa, com o conhecimento científico dos docentes e da *focalização no sucesso*, isto é, *“na ideia de que todos podem aprender se virem o sentido pessoal e social do que lhe é proposto, se acreditarem nas suas capacidades, se interiorizarem a ideia de que vale a pena trabalhar* (Alves, 2009, p. 9).
- 5. Ensino resolutivo.** Por ensino resolutivo, entende-se 1) organização eficiente das aulas, 2) propósitos claros, 3) aulas bem estruturadas e 4) práticas adaptadas e adaptativas aos públicos discentes. Para a sua concretização concorrem a qualidade do corpo docente, os estilos de ensino e a diversidade de estratégias utilizadas, o nível de preparação das aulas, a capacidade de implicação dos alunos em situações de produção didáctica e a explicitação dos objectivos e formas de os atingir tendo em vista a diferenciação pedagógica no interior da sala de aula.
- 6. Expectativas elevadas.** Este factor realça o poder de expectativas elevadas em relação a todos os actores (direcção, professores, alunos e pais), da relevância em comunicar essas expectativas e das consequências que este tipo de expectativas tem na auto-estima dos alunos, no seu trabalho, comportamento e

atitudes. Esta dimensão destaca ainda a relevância que as aprendizagens estimulantes produzem no sucesso dos alunos.

- 7. Reforço positivo.** Nas escolas eficazes a disciplina é conseguida através de comportamentos saudáveis, da predominância de recompensas sobre os castigos, da prática do elogio quando o comportamento o justifica, do sentimento de pertença à escola e do estabelecimento de regras percebidas como justas por parte da comunidade escola. Em síntese, é determinante o modo como a escola lida com a disciplina ou indisciplina, ou a forma como é transmitido o *feedback* sobre o trabalho, comportamento ou atitudes dos alunos.
- 8. Monitorização do progresso.** A utilização de mecanismos de monitorização de desempenho dos alunos e da escola, associados a programas de melhoria nas áreas mais fracas da escola, são factores essenciais associados às escolas eficazes. O empenho e envolvimento do director na aplicação destes mecanismos são factores de relevo neste domínio.
- 9. Direitos e responsabilidades dos alunos.** Recolhem-se ganhos na aprendizagem dos alunos quando estes participam activamente na vida da escola, lhes são atribuídas responsabilidades no âmbito da sua aprendizagem e quando existem interacções entre professores e alunos capazes de promover um aumento da auto-estima destes últimos.
- 10. Parceria escola-família.** A existência de relações de cooperação, a informação regular e sistemática, a criação de condições de participação na vida escolar, o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos, bem como a percepção de que são bem-vindos à escola, contribuem positivamente para os resultados escolares dos alunos
- 11. Uma organização aprendente.** As escolas eficazes são organizações aprendentes quando reflectem sobre as suas práticas, quando a aprendizagem ocorre na, e abrange toda a instituição e a formação de professores está focalizada nas necessidades da escola.

Apesar do largo consenso relativamente à existência de um conjunto de factores-chave responsáveis pelos resultados escolares dos alunos e pela sua atitude geral face à escola, também é tido por certo que para que uma escola se torne eficaz não basta que adopte uma ou algumas das características acima descritas, pois cada característica isoladamente pouco impacto terá nos resultados dos alunos. Tão pouco existirá uma combinação única de factores capaz de produzir escolas eficazes.

Lima (2008, p.41) refere que o “efeito escola” é o resultado de múltiplos efeitos que interagem entre si, devendo os indicadores de eficácia apenas ser tomados como eventuais pistas de orientação para o desenvolvimento da escola, e não serem assumidos como receitas ou panaceias para todos os seus males, residindo o seu potencial na forma como se relacionam entre si e se influenciam no contexto específico da escola.

Bolívar (2003, p. 30) salienta que *“o que faz da escola um sistema de acção organizada é a sua combinação específica, o éthos ou cultura específica”* e não cada factor isoladamente.

Apesar do entusiasmo que os estudos acerca da eficácia da escola suscitaram em certos sectores, as críticas por eles levantadas também foram inúmeras. A maioria das críticas a este movimento incidiu no facto de: (1) ter originado listas exaustivas de indicadores de eficácia (ou de desempenho das escolas) e, até, listas de listas, sem contudo explicar como é que elas se tornam eficazes; (2) dar existência a uma excessiva preocupação em quantificar os resultados médios obtidos pelos alunos (medido quase sempre a partir de testes estandardizados de leitura e matemática); (3) existir fraca estabilidade dos resultados ao longo dos anos (isto é, escolas que são eficazes durante um dado momento podem perder a sua eficácia em períodos relativamente curtos de tempo).

Contudo, os estudos vieram dar um contributo importante para combater a ideia de que a escola é estática e impotente para contrariar as diferenças sociais dos alunos, simultaneamente auxiliando a compreender os factores que a nível da sala de aula/professor e da escola afectam os resultados dos alunos e o seu percurso escolar, assim proporcionando informação útil à avaliação do funcionamento da escola, e ainda, para o avanço do conhecimento nesta área de investigação fora do espaço anglo-saxónico.

Para Scheerens (2004, p. 39) o traço essencial das investigações sobre as escolas eficazes foi o quebrar da “caixa negra” que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo.

Embora não existam dúvidas da relevância da investigação sobre a eficácia das escolas para o conhecimento das organizações escolares e para a avaliação da educação, o facto da generalidade das investigações ter ocorrido em países com sistemas educativos muito descentralizados não deixa de levantar dúvidas sobre a aplicabilidade do modelo em países com sistemas educativos centralizados, como é o

caso de Portugal, pois factores que noutros contextos são encarados com naturalidade – existência de um gestor profissional, trabalho colaborativo docente, estabilidade do corpo docente, expectativas elevadas acerca dos alunos, frequentes parcerias com entidades locais e co-responsabilização dos diferentes actores educativos (docentes, pais, alunos, comunidade) – não são habituais ou apreciados nas escolas portuguesas (Góis e Gonçalves, 2005, p.24).

3.2 A melhoria da escola

Paralelamente à corrente das escolas eficazes, desenvolveu-se o movimento da melhoria da escola, com ênfase particular na análise dos processos internos da escola, no seu funcionamento, nos processos de aprendizagem dos alunos, nas características da cultura escolar, e visando compreender os aspectos que devem ser melhorados dentro da organização (escola) para que ela obtenha mais sucesso e para que prossiga no sentido da melhoria.

Assim, contrariamente ao movimento das escolas eficazes, cujos objectivos se centravam na aprendizagem dos alunos e nos processos vividos em sala de aula, a melhoria da escola privilegia como elementos essenciais para o seu aperfeiçoamento os factores organizacionais e a sua análise, numa perspectiva que considere a sua evolução, processo que dificilmente os torna mensuráveis.

Para Bolívar (2003, p.35), a investigação ligada à melhoria da escola *“pretende capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas”*. Esta perspectiva realça a importância da capacidade individual da escola para resolver os seus próprios problemas, bem como da sua sustentabilidade, e salienta o papel colaborativo de todos os agentes educativos para introduzir mudanças inovadoras e positivas nos diversos procedimentos que se levam a cabo.

Este movimento considera as escolas como organizações com características próprias, capazes de condicionar a consecução dos objectivos fixados, e a avaliação como um mecanismo que visa identificar e intervir sobre os elementos internos que geram um mau funcionamento da organização ou que não contribuem para melhorar o seu comportamento (Diaz, 2003, p.18).

Para alguns investigadores, a corrente da melhoria da escola constitui uma alternativa ao movimento das escolas eficazes, uma vez que antes de avaliar resultados

é necessário diagnosticar as necessidades, desenhar os programas, implementar estratégias e práticas e controlar os seus efeitos (*Idem*, p.19).

Stoll e Fink (1996, citados por Alaiz *et al.*, 2003, p. 36 e Góis e Gonçalves, 2005) definem a melhoria da escola como um processo em que a escola: (1) valoriza e melhora os resultados dos alunos; (2) se foca no ensino e na aprendizagem; (3) desenvolve a capacidade para gerir a mudança; (4) define os seus princípios orientadores; (5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento para desenvolver normas culturais positivas; (6) define estratégias para alcançar os seus objectivos; (7) tem em conta as condições necessárias à mudança; (8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência; (9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Os mesmos autores destacam como condições internas fundamentais para promover a mudança qualitativa nas escolas: (1) Visão conjunta; (2) planeamento conjunto associado ao desenvolvimento de culturas colaborativas; (3) continuidade de uma liderança eficaz; (4) envolvimento e maior poder para os professores; (5) estabelecimento de parcerias com entidades externas e amigos críticos que as ajudem a clarificar os seus objectivos; (6) monitorização e avaliação contínua; (7) identificação e resolução de problemas; (8) desenvolvimento profissional dos professores, apoio e recursos disponibilizados; (9) adaptação das estruturas de gestão – criação de novas estruturas que facilitem a coordenação; (10) criatividade – existência de estruturas flexíveis que adaptem os normativos de forma a que eles se ajustem à sua própria visão. (Fernandes, 2000, pp. 68 e 69).

Hopking (1996, citado por Melo, 2005, p. 30) salienta como mecanismos para promover a mudança, a existência de uma visão para a escola, de um planeamento e de uma aprendizagem organizativa, destacando como factores que podem condicionar a mudança numa escola, os seguintes: (1) factores associados à capacidade dos dirigentes da escola; (2) factores associados à comunicação e tomada de decisões; (3) factores associados ao planeamento e avaliação e (4) factores associados à coordenação dentro da escola.

Das perspectivas apresentadas ousa-se realçar como factores essenciais para a melhoria, face ao impacto que têm no funcionamento da organização escolar, (1) a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de escola que favoreça a implementação de melhorias (2) a existência de uma visão para a escola e um planeamento conjunto; (3) uma liderança eficaz; (4) a monitorização da escola.

Importa no entanto reter que, sendo a melhoria da escola um processo localizado no espaço e no tempo, parafraseando Azevedo (2005, pp. 48 e 49), ela deve ser, “*um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento da comunidade escolar*”, necessariamente centrado na escola, na análise do ensino e do currículo, envolvendo todos os agentes educativos, construindo uma comunidade de aprendizagem que inclui toda a comunidade escolar, é conduzido pela reflexão sobre a sua prática e pela literatura da investigação, potencializa o desenvolvimento contínuo dos professores e fomenta a capacidade dos alunos para aprender.

Alaiz *et al.* (2003), Góis e Gonçalves (2005) salientam duas fases na investigação associada à melhoria da escola:

–Uma primeira, na década de sessenta do século XX, orientada do topo para a base (característica de contextos dominados por sistemas educativos centralizados). Esta fase procurou a inovação através da utilização de materiais didáticos elaborados por investigadores ou equipas de especialistas exteriores à escola, cabendo exclusivamente aos professores a sua aplicação, e correspondeu a uma época de grandes reformas estruturais em que os sistemas educativos procuraram adaptar-se à sua própria democratização (Góis e Gonçalves, 2005). Esta orientação veio a verificar-se inadequada por não ter em conta a especificidade de cada escola (muitos dos processos de melhoria eram de iniciativas exteriores à escola), o papel e os interesses dos seus professores, originando desajustes que levaram ao fracasso de alguns processos de melhoria na escola na década de setenta do século XX.

–Uma segunda, na década de oitenta do século XX, orientada da base para o topo, e que correspondeu a uma fase de viragem. Este período centrou-se sobretudo nas escolas, no seu funcionamento e nos processos de mudança, incidindo as inovações e os processos de melhoria nos professores e nas escolas. Ele correspondeu a um ganho de autonomia para as escolas, que se traduziu na capacidade interventiva dos agentes educativos locais, conhecedores do contexto de cada escola, em definirem as suas prioridades e estratégias de melhoria.

A tendência desta última fase acentuou-se no final do século passado, destacando-se a partir daí tentativas de complementarização e de articulação entre os dois paradigmas – da eficácia e da melhoria – no sentido de mais eficazmente responder aos problemas dos sistemas educativos.

O quadro 1 sintetiza algumas diferenças e complementaridades entre estas duas correntes.

Quadro 1 – Diferenças e complementaridade entre as escolas eficazes e a melhoria da escola

Escolas Eficazes	Melhoria da Escola
<ul style="list-style-type: none"> – Centrada nos resultados dos alunos/ nível sala de aula e na equidade; – Orientada para uma metodologia quantitativa; – Utilização dos resultados na tomada de decisão; – Enfoque na escola como o centro da mudança; – Investigação para produzir conhecimento objectivo; – Focada na teoria e em explicações 	<ul style="list-style-type: none"> – Centrada nos processos e no ensino; – Orientada para uma metodologia quantitativa; – Orientada para a acção e desenvolvimento; – Compreensão da cultura escolar; – Enfoque na escola como centro de mudança – Ênfase nas áreas de melhoria seleccionadas pela escola; – Desenvolvimento em vez de avaliação; – Focada na mudança e na resolução de problemas

Fonte: Adaptado de Alaiz *et al.* (2003), Bolívar (2003), Góis e Gonçalves (2005).

3.3 A melhoria eficaz da escola

O facto de nenhuma das correntes anteriores ter conseguido dar resposta a todos os problemas que têm afectado os sistemas educativos, e sobretudo as escolas, levou a que se estreitassem relações de cooperação entre ambas fazendo emergir uma nova corrente que alia o movimento académico da eficácia escolar com o da melhoria – o movimento da melhoria eficaz da escola.

Por melhoria eficaz da escola entende-se “a *mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados*” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 38). Esta definição privilegia quer os resultados dos alunos, dimensão tradicionalmente

ligada à eficácia da escola, quer os processos, dimensão muito valorizada pelo movimento da melhoria, traduzindo bem a fusão entre as duas linhas de investigação.

O enfoque deste novo paradigma mostra-nos “onde ir e como ir” sendo a sua finalidade eminentemente prática: ajudar as escolas a mudar para conseguir os seus objectivos educativos de forma mais eficaz.

Os objectivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola são sustentados pelos princípios de eficácia e de melhoria⁸ e pela centralidade do papel dos professores na condução de todos os esforços em direcção à eficácia e à melhoria. A melhoria eficaz só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria.

A melhoria eficaz da escola apoia-se em **resultados intermédios** – que retratam a forma como a escola e a sala de aula se organizam para que haja uma melhoria nos processos organizativos (avaliados segundo um critério de melhoria) e nos **resultados dos alunos** considerados como um todo (nas suas múltiplas dimensões: cognitivos, socioafectivos, competências, etc.) e avaliados utilizando um critério de eficácia. Nesta perspectiva as mudanças efectuadas ao nível da escola (exercício de lideranças, funcionamento dos órgãos de gestão intermédios e de topo, gestão de recursos, etc.) ou ao nível da sala de aula (metodologias de ensino, clima de sala de aula, etc.) devem ser sempre orientadas para a melhoria dos resultados dos alunos e ter efeito nesses mesmos resultados. Assim, um programa ou projecto de melhoria eficaz será bem sucedido se ele se concretizar em melhorias quer a nível da escola quer a nível da sala de aula, quer também nos resultados dos alunos.

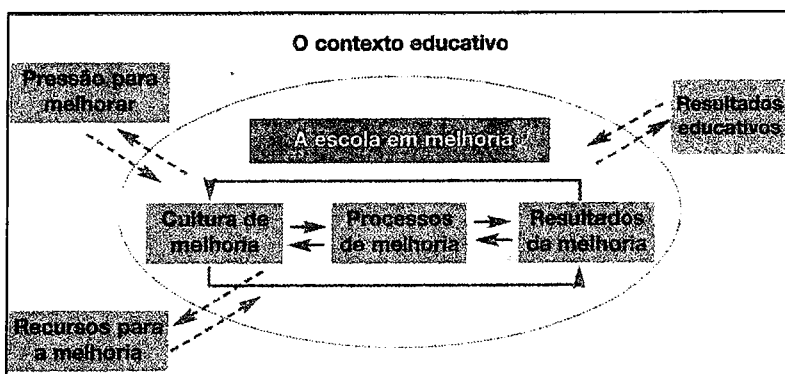
Um dos aspectos mais característicos deste movimento é o de dirigir a sua atenção para a escola e em simultâneo para os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, sendo assim considerados os professores, o currículo, os processos de aprendizagem e também variáveis de maior amplitude associadas às condições internas da escola, entre as quais se destaca a cultura escolar e a capacidade da escola para aprender como organização. Por outro lado este movimento não pretere a influência de outros factores contextuais externos à escola, consciente de que em numerosas ocasiões estes determinam tanto o êxito global dos processos de melhoria

⁸ O critério de eficácia é aplicável se a escola consegue acrescentar mais valor aos resultados dos alunos e o critério de melhoria se a escola gere com sucesso a mudança necessária para conseguir maior eficácia. (Alaiz *et al.*, 2003).

como a eficácia diferencial das escolas para grupos diferentes de alunos e, ainda, do seu potencial para dar consistência aos processos prolongando-os no tempo.

Reezigt (2001, citado por Alaiz *et al.*, 2003, p.39) aborda um quadro de referência para a melhoria (Quadro 2), assente em factores a nível de contexto e a nível da escola, onde se reconhece o papel central da escola nos processos de melhoria e o enfoque nos resultados dos alunos.

Quadro 2 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola



Fonte: Alaiz *et al.* (2003, p.40).

Como factores de contexto salientam-se:

- A pressão externa para a melhoria, quer seja da tutela (avaliação externa), agentes externos (consultores, inspectores, decisores políticos) quer seja da sociedade, em geral;
- Recursos/apoios à melhoria, tais como a autonomia, recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis e apoio local (comunidade em que a escola se localiza);
- Objectivos educativos, que dizem respeito aos resultados dos alunos.

Como factores de escola:

- Cultura de melhoria que se verifica numa pressão interna;
- Liderança;
- Visão partilhada sobre a educação;
- Processos de melhoria que incluem diagnóstico, objectivos de melhoria, implementação de planos de melhoria, entre outras características;
- Resultados de melhoria que se devem centrar num conjunto de objectivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo.

De entre os factores de escola julga-se ser de salientar como elementos cruciais para o êxito de qualquer processo de melhoria a cultura e a liderança.

A cultura, porque escolas onde existe uma cultura escolar caracterizada por objectivos comuns, predominância de trabalho colaborativo e com agentes disponíveis para responder aos desafios que hoje lhe são colocados, são organizações onde é mais fácil implementar processos de mudança. Contrariamente escolas onde predomina uma cultura de individualismo, a balcanização, as relações informais, são escolas onde as culturas escolares resistem mais a qualquer iniciativa que se pretenda implementar. A liderança, porque sem a existência de lideranças fortes, eficazes, partilhadas, inovadoras e sem visão estratégica é pouco provável que os esforços de melhoria sejam bem sucedidos.

CAPÍTULO III
A Escola – Novo Centro de Governação

Introdução

A par da problemática do papel da avaliação situa-se a discussão da escola enquanto novo centro de governação, escola essa afectada por um tempo de mudanças e de transformações anunciadas na configuração da gestão.

As rápidas e profundas transformações económicas, tecnológicas e sociais no mundo actual – efeitos da globalização económica e cultural – a que temos assistido tornaram a escola de hoje mais complexa e ambígua e fizeram emergir um novo paradigma de escola, caracterizado não pela homogeneidade mas pela diversidade da população escolar, não pela certeza mas pela incerteza, não pela rotina mas pela inovação e pela criatividade, exigindo-lhe novas formas de organização e de gestão com vista a enfrentar os desafios do presente.

A escola de hoje vê-se confrontada com problemas tão complexos, não sendo por isso fácil de encontrar o modelo certo de gestão e administração escolar que assegure em simultâneo ordem e liberdade, autoridade e cooperação, exigência e tolerância, tradição e inovação, identidade histórica e multiculturalidade, tutela do poder central e existência de autonomia.

Esta complexa realidade transforma em mais do que actuais conceitos como autonomia, liderança e cultura escolar, a partir dos quais se procura vislumbrar modelos de organização que melhor sirvam a comunidade educativa.

1.A autonomia da Escola

O termo autonomia tem sido alvo de diferentes acepções, surgindo no discurso político e pedagógico com sentidos e lógicas de utilização diferente.

Etimologicamente a noção de autonomia está ligada à ideia de auto-governo (Barroso, 2005, p. 108), isto é, à faculdade dos indivíduos (ou organizações) se governarem em determinados domínios mais ou menos amplos, de se regerem por regras próprias e de terem a capacidade de tomar as decisões mais adequadas às circunstâncias.

Quando utilizado no sentido *jurídico-administrativo* e aplicado às instituições escolares, o termo autonomia traduz um conjunto de competências decretadas para que as escolas disponham de capacidade de decisão sobre as matérias ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades, à gestão

de recursos, etc. (*Id.Ibidem*). Nesta acepção, a autonomia configura o tipo de relacionamento existente entre órgãos e instituições do serviço público do Estado, caracterizando-se, no que o presente estudo importa, pela atribuição de competências às escolas em várias dimensões: política, administrativa, financeira, científica ou pedagógica.

Numa perspectiva sócio-organizacional centrada no estudo da escola, o conceito autonomia surge-nos associado a um conjunto de múltiplas dependências, externas e internas (serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, pais, alunos, professores, autarquia e outros membros da sociedade local), onde confluem e se confrontam lógicas e interesses diversos, muitas vezes geradores de tensões e de conflitos, que importa saber gerir, integrar e negociar.

A dimensão social desta perspectiva não restringe a autonomia à mera descentralização de competências ou distribuição de poderes entre a administração central e a escola, sendo acima de tudo um processo de construção social e político, que em cada escola se afirma na capacidade dos actores desenvolverem estratégias próprias na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre os objectivos, a organização e funcionamento da escola, bem como na gestão dos seus recursos (*Idem*, p. 109).

É nesta dimensão que a comunidade educativa ganha novos contornos e sentidos e a participação dos actores na tomada das decisões que lhes dizem respeito surge como um acto de responsabilidade e de responsabilização colectiva que só existe e ganha sentido quando a autonomia é assumida pelos próprios indivíduos.

Nesta diversidade de perspectivas reconhecemos, num dos lados, a escola como serviço do Estado, integrada na administração periférica e regida pelos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação, através de despachos, circulares e instruções directas onde os critérios administrativos prevalecem sobre os pedagógicos e a direcção se localiza fora da escola. No outro, a escola como comunidade educativa que pouco a pouco vai emergindo, alargada a todos os interessados no processo educativo (integração comunitária), localizada entre a vasta teia de interacções que estabelece com o seu contexto (Almeida, 2005, p.57) e onde a direcção, integrada na escola, é exercida pela própria comunidade educativa.

Nesta última realidade de escola, a participação nas decisões não se restringe apenas aos membros da organização, mas alarga-se aos utilizadores e ao público e promove a sua participação, sendo esta uma forma de sustentabilização da governação,

pois ao implicar os actores na implementação de medidas responsabiliza-os pelo seu sucesso ou insucesso.

Nesta forma de governação, a prestação de contas deixa de ser feita exclusivamente ao Estado (no sentido de verificar a legalidade dos meios usados relativamente aos fins atingidos), passando a ser feita em primeiro lugar à comunidade educativa (tornando-se sobretudo do tipo democrático, uma vez que visa procurar justificar os meios usados em função dos resultados atingidos) e, em segundo lugar, à administração estatal desconcentrada (administração regional) e à entidade inspectiva (Formosinho, 1989, citado por Almeida, 2005).

Esta nova realidade exigirá indiscutivelmente mudanças na administração educativa, nos professores e na comunidade escolar. Impor-se-á a necessidade de uma maior descentralização da administração, um aumento de competências para a escola, um fortalecimento da democratização, a instituição de parcerias, a flexibilização de experiências, a interdisciplinaridade na solução de problemas e a participação responsável de todos os intervenientes mediante um compromisso colectivo que afecta a vida na escola, alterações que, indiscutivelmente, conflitarão com a realidade presente, caracterizada, tal como refere Vicente (2004, p. 10), *“por um discurso político da autonomia, uma prática de centralização normativa e administrativa e um lento e contraditório processo de implementação das políticas formuladas, não agilizando a substituição do modelo burocrático centralista por um modelo de gestão autónoma das escolas baseado na confiança mútua, liderança proactiva e capacidade estratégica, nem a passagem do centro de decisão para cada escola, (...)”*.

Almeida (2005) salienta também a contradição existente entre discursos políticos radicados em tópicos como a autonomia (associada à ênfase na democratização e na tomada de decisão ao nível local) a qualidade e a eficácia, e as práticas de centralização e de controlo do Estado sobre a educação baseadas na definição de currículos uniformes nacionais, número mínimo de alunos por turma, crédito horário global, exames nacionais, hiper-regulamentação normativa, e que acentuam o cariz uniformizante das escolas e do sistema educativo.

A concessão de autonomia às escolas é matéria recorrentemente defendida e plasmada nos textos legais, mas as intenções têm ficado bastante aquém da realidade.

No entendimento de Vicente (2004, pp. 14 e 15), o principal factor que contribui para a vigência de um modelo tão centralizado é a inexistência de um forte investimento na formação de todos os membros da comunidade educativa, numa escola *“autónoma,*

comprometida e co-responsável com a administração educativa”, que possa garantir o êxito do processo educativo, centrado nos resultados escolares dos alunos.

Parecem assim indispensáveis ao consolidar da autonomia das escolas a mobilização enérgica, colectiva e responsável dos agentes educativos, da sua vontade e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação da própria imagem das escolas.

É pois na perspectiva de escola autónoma, democrática e participativa, que o conceito de gestão ultrapassa o de administração, porquanto ao deixar de ser uma mera acção técnica (embora as acções propriamente administrativas continuem a fazer parte do trabalho dos dirigentes das organizações escolares) supera as limitações da administração dando-lhe um novo significado, mais abrangente e potencialmente transformador, visto que assenta nas ideias de coordenação e de participação, ao invés de centralização e de controlo.

Contudo não queremos parecer sonhadores ao ponto de levar a pensar que uma escola por ser autónoma não deve sofrer qualquer controlo da administração central. Se por um lado a escola deve dispor da autonomia necessária para a construção de projectos que traduzam os ensejos da comunidade, a melhoria da qualidade do serviço prestado pelos professores e das aprendizagens escolares dos alunos, também se reconhece, por outro, ser imprescindível a regulação por parte da administração central porquanto também a sua acção – na verificação da indispensável conformidade legal dos actos praticados pelos órgãos de gestão ou de garante da prossecução de objectivos considerados de interesse nacional – inevitavelmente conduzirá a escola a reflectir e a rever as suas práticas, a melhorar o seu desempenho e a tornar-se mais eficaz.

Indiscutivelmente a pressão exercida pela comunidade educativa e pela tutela, apesar de naturalmente constituir uma exigência de prestação de contas aos órgãos de gestão (visando objectivamente a utilização eficaz dos recursos e os resultados alcançados), complementada por processos de avaliação externa e interna, poderá ajudar a escola a conhecer-se, melhorar o seu desempenho e, por via de uma adequada divulgação das suas práticas, contribuir para o envolvimento positivo de toda a comunidade no processo educativo.

Esta mudança de paradigma implicará necessariamente uma profunda alteração nas relações entre a administração central e a escola, no sentido de abandonar a desconfiança taylorista e weberiana (centralizadora, uniformizadora, controladora e normativa) que a administração central manifesta relativamente às capacidades de

administração e gestão das escolas, passando a confiar por princípio (Vicente, 2004). Concomitantemente, a progressiva autonomia exige também uma grande intervenção dos agentes educativos, com especial ênfase para os professores e “líderes escolares”, no sentido de alterarem a sua *“tradicional e rotineira estabilidade de funcionários públicos em favor de novas dinâmicas, garantidamente mais realizadoras e conducentes a resultados mais eficazes”* (Idem, p.12), assumindo uma postura de responsabilidade e de compromisso com um projecto que valorize a escola.

A verdadeira autonomia só será alcançada quando alicerçada num novo paradigma assente na redução drástica das competências da tutela – reconfigurada para o exercício do planeamento, da inspecção e da avaliação do sistema – e associada a um crescente protagonismo por parte das escolas e da comunidade local, assim dando corpo a uma escola dotada de legitimidade democrática própria e de capacidade de intervenção e inovação, competente para rigorosamente conhecer do seu desempenho e de traçar os seus caminhos e metas, promovendo assim a mudança.

2. A Escola como organização

A literatura é vasta em definições de organização.

Cunha *et al.*, (2003, p.2) definem organização, de forma muito simples, como sendo *“um conjunto de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objectivos comuns”*.

Um pouco mais abrangente Pereira (1999, p.103) define organização como *“um sistema de pessoas, que se associam para realizar propósitos, mediante estruturas e funções e através de processos, no contexto humano, interorganizacional e social, e em continuidade temporal.”*

Bilhim (2001, p.21), por outro lado, refere que o termo organização pode ser utilizado quer para designar unidades e entidades sociais, como fábricas, bancos e a Administração Pública, quer para designar certas condutas e processos sociais, como o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.

Contudo, para além de serem constituídas por pessoas, de prosseguirem metas específicas e de existir uma coordenação formal das suas acções, as organizações enquanto unidades sociais caracterizam-se pela existência de relações de cooperação entre os seus membros, pela diferenciação de funções, pela existência de uma estrutura

hierárquica e de fronteiras que permitam distinguir os membros dos não membros. Ainda segundo Bilhim, e outros teóricos, as organizações têm no mínimo um objectivo explícito que se prende com a sua sobrevivência e, em muitos casos, com o seu crescimento, pelo que os membros da organização que não se identificam com esse objectivo, geralmente, abandonam-na, passando então a questão das metas e dos objectivos a fazer sentido.

Alaíz *et al.* (2003, p.24) destacam as estruturas formal e informal como aspectos fundamentais de qualquer organização.

A estrutura formal, graficamente expressa no organograma de algumas escolas, é constituída pelos níveis hierárquicos e pela distribuição de tarefas expressas em regulamentos e normas, bem ao jeito da Teoria Científica da Administração formulada no início do século XX por F. Taylor e H. Fayol (unidade de direcção e de comando, hierarquia, disciplina, autoridade, análise de tarefas e divisão de tarefas).

A estrutura informal traduz-se na sua cultura, nas dinâmicas de grupo, na motivação dos funcionários, etc., e constitui o lado afectivo e social da organização.

Bilhim (2001, p. 23) destaca três características na estrutura formal de uma organização:

- **A complexidade** – que inclui os múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho, os níveis hierárquicos, as extensões da organização e as dependências que possa ter;
- **A formalização** – constituída pelas regras e procedimentos que as organizações têm para orientar o comportamento dos seus membros, e pelas suas normas escritas;
- **A centralização** – o lugar onde está localizado o poder de decisão.

Hutmacher (citado por Alaiz *et al.*, 2003, p.26) ao estudar a estrutura formal da escola à luz do quadro conceptual de Mintzberg⁹ identifica os diferentes actores/órgãos associados a cada uma das componentes que o integram:

- **O centro operacional** – constituído por professores e alunos, ocupa o lugar principal da organização escolar. Apesar de muito difuso como é encarado o papel dos alunos: membros ou clientes da organização?

⁹ Mintzberg distingue cinco componentes básicas em qualquer organização: o centro operacional, o topo estratégico, a cadeia hierárquica, a tecno-estrutura e os suportes logísticos (Mintzberg, 2004).

- **O topo estratégico** – é muito reduzido (contrariamente ao que acontece noutras organizações) e apresenta um horizonte mais tático do que estratégico. Esta evidência é particularmente notável nas escolas portuguesas, por serem organizações dotadas de fraca capacidade de decisão política e de reduzida autonomia;
- **O suporte logístico** – é constituído por uma diversidade de serviços, desde o refeitório, serviços de administração escolar, biblioteca, reprografia, centro de recursos, etc., sendo uma dimensão da organização que tem vindo a ganhar importância crescente;
- **A tecnoestrutura e a cadeia hierárquica**, não têm nas escolas portuguesas um papel tão activo. A **cadeia hierárquica**, que assegura a ligação entre o centro operacional e o topo estratégico, está algo esbatida pela natureza da gestão/direcção do topo e das lideranças intermédias, enquanto ao nível da **tecno-estrutura** existem diferenças mais expressivas entre as organizações e as escolas.

Esta tipificação organizacional da escola levou Humacher a concluir que, contrariamente a outras organizações, a escola possui apenas três das componentes identificadas: o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico.

Diaz (2002, p. 19) salienta também uma série de características que evidenciam a especificidade da organização escolar face às organizações ditas convencionais, nomeadamente:

- A definição de múltiplas metas, atendendo à diversidade de actividades que se realizam no seu seio;
- A disseminação da sua estrutura de funcionamento interno por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos de administração e gestão com alto grau de autonomia;
- A inexistência de uma planificação e gestão administrativas próprias, levando a que muitas das decisões tomadas num determinado momento não obedeçam a padrões de gestão sustentáveis no tempo, uma vez que são produto de conjunturas muito concretas;
- A inexistência de uma tecnologia específica que caracterize o processo de produção que se realiza nas escolas uma vez que as actividades educativas, por dependerem de situações e circunstâncias muito particulares definidas pelo

comportamento individual dos seus agentes, não se podem tipificar de maneira óptima;

- A diversidade de actividades realizadas pelos agentes escolares, pressupondo o desempenho de vários papéis relacionados com os objectivos da escola;
- Os seus recursos económicos dependem mais de aspectos de natureza política do que de critérios de eficiência económica;
- Os alunos como objectivo de referência da organização, correspondendo a diferentes caracterizações: produto do processo escolar, clientes ou membros de pleno direito da organização;
- A vulnerabilidade da escola às mudanças culturais, sociais, políticas e económicas de cada momento, face ao seu carácter aberto em relação ao meio envolvente.

Alves (citado por Alaiz *et. al.*, 2003, p.26) por sua vez coloca em destaque outras especificidades da organização escolar:

- O mesmo tipo de formação dos dirigentes e dos professores;
- A diferente percepção, valorização e avaliação dos objectivos da escola pelos diversos actores;
- A dificuldade do exercício hierárquico da autoridade pelo facto da estrutura interna aparecer debilmente articulada;
- O sentimento/prática de uma cultura individualista dos professores.

As múltiplas abordagens constituem mais do que evidência de que a especificidade da escola, relativamente a outras organizações, conduziu a que o seu estudo seja uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais visível nos últimos tempos. Várias associações, analogias e comparações lhe têm sido feitas e várias classificações lhe têm sido atribuídas enquanto organização.

Recorrendo a linguagem metafórica, Costa (1996) perspectiva a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.

Na visão da **escola enquanto em empresa** é relevada a hierarquia organizacional centralizada, a divisão, individualização e especialização do trabalho, a eficiência, a planificação, a padronização e a uniformização de processo. Este modelo de escola é

geralmente associado aos modelos clássicos de organização e administração industrial, patente nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol.

É um modelo que usa de uma visão economicista e mecanicista da pessoa humana, que promove a reprodução da educação e que encara o aluno como matéria-prima a ser moldada.

Na perspectiva da **escola como burocracia** reconhece-se como objectivo central a racionalidade e a eficiência, isto é a obtenção do melhor rendimento ao menor custo. Ela assenta no princípio de um funcionamento racional, típico do modelo burocrático de organização de Max Weber, caracterizando-se pela centralização das decisões e da estrutura organizacional, pela regulamentação pormenorizada, pela ausência de autonomia, pela previsibilidade proporcionada pela planificação rigorosa, pelo registo documental, pela actuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis, pela impessoalidade e pela pedagogia uniforme.

Por sua vez a concepção da **escola como democracia** assenta nas teorias colegiais, nomeadamente nos estudos iniciados pela escola das Relações Humanas. Nesta perspectiva a tónica é colocada no exercício participado da decisão, em comportamentos informais, em pedagogia diferenciada, na cooperação e na concertação entre os diversos membros da organização, com vista à harmonia, satisfação e realização de todos os colaboradores.

Assim olhada a escola constitui-se um espaço com maior abertura para o mundo, onde o espírito democrático passa a ser apreendido por meio da experiência, abrangendo outros actores além dos alunos e professores e orientando o trabalho educativo de forma participada, promovendo a criação da comunidade educativa com objectivos comuns.

Enquanto **arena política**, a escola é olhada como um microssistema político plural e heterogéneo de indivíduos e grupos, com objectivos próprios e diversificados, onde a conflitualidade de interesses e a negociação são uma realidade. Nesta perspectiva ocorrem e são desenvolvidas dinâmicas de carácter micropolítico, em que:

- Os agentes actuam em grande medida orientados por interesses que podem não concorrer para os objectivos da organização nem ser partilhados por todos;
- A formação de coligações desenvolve-se para melhor alcançar os objectivos, sendo estes muitas vezes ambíguos e instáveis;
- O conflito entre os grupos de interesses é encarado como algo de positivo, natural e inevitável e mesmo benéfico para o desenvolvimento da organização;

–As formas de poder desenvolvem-se e vão mais além do que a organização exigiria e as decisões resultam da negociação e do compromisso entre os diversos grupos.

Interesses, conflito, poder e negociação são as palavras-chave desta abordagem organizacional de escola. Para além destas salientam-se ainda outras como ambiguidade, instabilidade de objectivos, de tomada de decisões, de distribuição de recursos, de coligação, de estratégia, de influências, de pressões externas.

Na imagem da **escola como anarquia** considera o mesmo autor serem introduzidas a ambiguidade, a imprevisibilidade, e enfatizadas a incerteza, a desconexão e a ordem no funcionamento da organização que, assim, se assume como uma realidade sócio-organizacional complexa, heterógenea, problemática, de tomadas de decisão improvisadas e órgãos, estruturas, processos ou indivíduos debilmente ligados entre si e fragmentados não constituindo um todo unido.

Nesta perspectiva, a organização torna-se mais vulnerável relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacional. Funciona com base em intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e insuficiente participação nos processos de tomada de decisões que surgem de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias, e não a partir de uma sequência lógica de planeamento. A escola como anarquia assume aspectos tais como anarquia organizada, sistema caótico e sistema debilmente articulado, recorrendo a processos apenas entendíveis luz do modelo de *“caixote do lixo”*. Em síntese, o funcionamento da escola enquanto anarquia representa algo de particularmente dúbio, imprevisível e incerto.

Já a **escola como cultura** pressupõe a diferença, a particularidade de cada organização. A perspectiva cultural reflecte as características específicas de cada escola que a tornam diferente e única, tendo como pressupostos de base os seus valores, crenças, linguagem, rituais e cerimónias. Ela permite ver as realidades, mais ou menos perceptíveis, não apenas partilhadas pelos membros da escola mas também como construções sociais que se tornam referências essenciais, particularmente para a definição dos padrões internos de interacção, para a construção da identidade colectiva e para a definição da orientação da acção (Rocha, 1999, p.28).

Embora conscientes de que não é possível analisar a escola à luz de um só modelo organizacional e de que não existem modelos puros, pois por mais completos que sejam

são apenas uma representação parcial da realidade¹⁰, a utilização de modelos provenientes das teorias organizacionais e administrativas (cada um com as suas forças ou fraquezas) não deixa de ser útil e preciosa para analisar, caracterizar, interpretar e/ou gerir as organizações escolares, uma vez que reflectem diferentes concepções e visões que usadas em conjunto permitem uma análise multifacetada, logo mais capaz de conseguir ler a complexidade que caracteriza a organização escolar.

3. A cultura organizacional

Pese embora a multiplicidade de definições, vários são os autores que definem cultura organizacional como um conjunto de valores, normas e crenças socialmente aceites, resultantes das interacções estabelecidas entre indivíduos ao longo do tempo e que, por indicarem o que é e o que não é desejável na organização, lhes moldam o comportamento.

Guerra refere (2002b, p.193) que ao falarmos de cultura nos referimos a padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados, que um grupo de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem.

Deste modo, a cultura revela-se-nos como algo que se constrói e desenvolve durante o percurso da interacção social. Porém, para além dos elementos invisíveis (valores, crenças, pressupostos partilhados) sujeitos a alguma subjectividade face à forma como são apropriados por cada membro da organização, a cultura organizacional também se manifesta pelos elementos visíveis como o mobiliário, o grau de formalidade na comunicação, o código de vestuário, ritos e cerimónias (Cunha *et al.*, 2003, p. 536). Bilhim considera ainda que podemos caracterizar a cultura através de dimensões e indicadores, como a iniciativa individual, a tolerância ao risco, o tipo de direcção, a integração e a coordenação, o apoio da gestão, o controlo, a identificação com a organização, o sistema de compensação, a tolerância ao conflito e os padrões de comunicação.

A escola é uma organização na qual se desenvolve uma cultura peculiar. Um espaço onde várias forças vivas (professores e alunos, pais e pessoal não-docente) em

¹⁰ Só na nossa imaginação encontramos estruturas puras que proporcionam uma leitura suficientemente abrangente de uma qualquer organização.

permanência estabelecem relações de poder, de conflito e de negociação. Um lugar onde se expressam interesse, perspectivas divergentes e objectivos não consensuais. Um local onde dificilmente existirá uma cultura única e uniforme, mas antes várias culturas que partilham uma rede de significados que lhes são próprios, que interagem e que aprendem segundo determinados padrões.

Os estudos realizados sobre a cultura de escola têm colocado em destaque o papel que a mesma exerce nos processos de mudança e a relevância das culturas profissionais dos professores em qualquer processo em curso.

Alaiz *et. al* (2003, p.120), socorrendo-se dos contributos de Stolle e FinK (1996) e de Hopkins, Ainscow e West (1998), realçam duas tipologias de cultura de escola ligadas à auto-avaliação:

- **Tipologia 1** – liderada por Stolle Fink (1996) – aborda a cultura de escola em função dos binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio.
- **Tipologia 2** – liderada por Hopkins, Ainscow e West (1998) – aborda a cultura de escola em função dos binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo.

Segundo a **Tipologia 1** são identificáveis cinco tipos de culturas de escola:

- Escolas em movimento
- Escolas em velocidade de cruzeiro
- Escolas que passeiam
- Escolas lutadoras
- Escolas submersas

As **escolas em movimento** são escolas eficazes e em processo de melhoria contínuo. Nestas escolas os professores trabalham cooperativa e activamente para responder aos desafios que lhe são colocados.

As **escolas em velocidade de cruzeiro** são escolas consideradas eficazes pela comunidade escolar e pela tutela, e parecem ser detentoras de muitas das qualidades das escolas eficazes. A eficácia destas escolas deriva, em parte, da origem socio-económica dos seus alunos. Existe uma certa inércia na sua actuação que lhe reduz o potencial de reacção à mudança. Se tiverem de ser eficazes para todos os alunos provavelmente ficam aquém das expectativas.

As **escolas que passeiam** são escolas médias quanto à eficácia. Procuram alguma melhoria, mas as suas prioridades e objectivos nem sempre são os mais pertinentes. Necessitam de um estímulo ou apoio externo para melhorarem.

As **escolas lutadoras** são escolas ineficazes, que procuram melhorar, mas nem sempre as suas opções são as mais adequadas. Nestas escolas a acção de agentes externos pode ser uma mais-valia para a melhoria.

As **escolas submersas** são escolas ineficazes em que os actores educativos, por indiferença ou incapacidade, aceitam essa ineficácia como uma fatalidade e, por isso, não desenvolvem estratégias de melhoria. Estas escolas localizam-se geralmente em zonas de baixo estatuto sócio-económico e necessitam urgentemente de apoio externo.

A **Tipologia 2**, por sua vez, considera quatro culturas de escola:

- Escolas em movimento
- Escolas afamadas
- Escolas que vagueiam
- Escolas encahadas

As **escolas em movimento** são escolas onde existe melhoria eficaz. Combinam estabilidade e mudança, revelam capacidade de adaptação ao contexto e a situações novas. Internamente são escolas activas e relativamente calmas.

As **escolas afamadas** são escolas eficazes, embora revelem alguma resistência à mudança. São procuradas por bons alunos, conhecedores do seu passado de sucesso e, apesar de aparecerem bem situadas nas listas ordenadas de escolas, o seu valor acrescentado é baixo.

As **escolas que vagueiam** são escolas hiperactivas, com larga experiência em inovação e sempre envolvidas em numerosos projectos. Revelam ausência de objectivos claros, resultado porventura originado na discordância entre os diferentes grupos quanto à finalidade da escola. O seu dinamismo não se reflecte nos resultados alcançados.

As **escolas encahadas** são escolas sem sucesso, onde os professores trabalham individualmente. As expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições externas desfavoráveis. O individualismo docente não facilita qualquer mudança conducente à melhoria.

Considerando também a relevância do papel dos professores no funcionamento da escola e na implementação de qualquer processo de melhoria, os mesmos autores (Alaíz *et al.*, 2003 pp 124 a 126), a partir dos contributos de Hargreaves (1989) e Thuerler (1994), distinguem as seguintes culturas profissionais docentes:

O **individualismo** – caracterizado pelo isolamento e protecção de interferência externa. Numa escola onde esta cultura domina, o trabalho docente está centrado no individualismo profissional e nas actividades em sala de aula. Não existe trabalho colaborativo, o crescimento profissional dos professores torna-se mais difícil, a insegurança em relação ao exterior aumenta e o próprio individualismo funciona como inibidor de qualquer mudança. O estilo de liderança tende a ser autoritário, sendo difícil obter consensos relativamente aos objectivos, uma vez que o que prevalece é o ponto de vista individual.

A **balcanização** – as escolas encontram-se divididas em grupos formais (departamentos) ou informais que funcionam como cidades-estado. Os docentes organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face aos quais desenvolvem lealdades, e os grupos tornam-se fechados. Nas escolas balcanizadas o estilo de direcção é geralmente “permissivo” face aos interesses dos grupos em confronto, que funcionam segundo normas próprias.

A **colegialidade forçada** – é caracterizada por uma falsa cultura de colaboração. Os professores não interiorizam nem partilham de valores comuns, nem se aproximam das mudanças encetadas. A colegialidade é geralmente forçada pela direcção, a qual impõe, por uma via aparentemente democrática, os seus pontos de vista. Esta cultura pode emergir em escolas onde líderes fortes percebem a necessidade de planear processos de melhoria sem que, contudo, as prioridades e objectivos tenham sido suficientemente negociados.

A **colaboração** – nas escolas com este tipo de cultura profissional, a colaboração entre os professores faz parte do quotidiano, assume diversas formas (partilha de materiais, preparação de aulas, elaboração de instrumentos de avaliação, discussão de resultados, etc.) e tem por base a partilha, a confiança e o apoio mútuos. Os líderes de topo trabalham com a sua “equipa” para a prossecução de objectivos comuns.

O **mosaico fluido** – esta cultura desenvolve-se em escolas com professores inovadores e criativos, empenhados em diferentes tarefas, respondendo a desafios arriscados e envolvidos em processos de formação contínua, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional. Estes professores caracterizam-se pela capacidade de

trabalharem em parceria, pelo sentido de oportunidade e por estabelecerem as alianças necessárias tendo em vista a resolução de problemas específicos.

A **grande família** – encontra-se em algumas escolas onde dominam as relações informais entre os seus membros. Nelas reina aparentemente uma paz social, baseada num pressuposto de qualidade, não discutindo os professores os seus problemas nem ousando questionar as práticas pedagógicas alheias. A direcção assume um papel de protector da escola, protegendo-a dos perigos que vêm do exterior.

À semelhança dos modelos de análise organizacional, também aqui é difícil encontrar nas escolas culturas que se identifiquem exactamente com apenas uma destas estas tipologias. Contudo a sua sistematização, tal como nos modelos organizacionais, não deixa de dar um contributo fundamental para ajudar as escolas, e em particular os líderes escolares, a conhecer os factores que podem dificultar ou potencializar o planeamento e desenvolvimento de um processo de auto-avaliação, assim como a implementar medidas que visem promover melhorias.

4. A liderança

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral e um conceito que tem vindo a sofrer mutações ao longo dos tempos.

Para Yukl (1998, citado por Cunha *et al.*, 2004, p. 268) *“A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo da organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo e organização”*.

Bass (1990, citado, por Neves, 2001, p.379) *“define liderança como uma interacção entre dois ou mais elementos de um grupo, que muitas vezes implica uma estruturação ou reestruturação da situação e percepções e expectativas dos membros”*:

A liderança é, na maioria das definições, considerada como sendo um papel no qual alguém dentro do grupo se especializa. Esta perspectiva colide no entanto com outras interpretações segundo as quais ela é um processo de influência que ocorre num sistema social e é partilhado entre os seus membros. De acordo com esta interpretação,

qualquer indivíduo pode ser um líder dependendo da situação/assunto, não havendo clara distinção entre líderes e seguidores (Cunha *et al.*, 2003, p.268).

Para Azevedo (2005) a liderança resume-se a duas funções: definir um rumo e exercer influência.

Este fenómeno da liderança, e consequentemente do papel do líder na organização, pode ser observado à luz de três tipologias conceptuais distintas (Fonseca, 1998, p.47):

1. Numa **concepção tradicional**, baseada em pressupostos dos modelos burocráticos, funcionalistas ou positivistas, onde a liderança é vista como um conceito estático. O líder está condicionado à sua posição na estrutura da organização e é dotado de uma quantidade concreta de poder que determina o conteúdo e o alcance das suas decisões. Os restantes membros da organização limitam-se a um papel passivo de seguidores.
2. Uma **concepção política de liderança**, em que os líderes e os grupos são participantes activos num processo de negociação que caracteriza a tomada de decisões.
3. Uma **concepção dinâmica de liderança**, que situa a liderança em inter-relação com os outros elementos da organização e em particular com o contexto social onde se enquadra.

Embora não exista consenso sobre um estilo ideal de liderança, nem mesmo sobre o que é um bom líder, os estudos realizados salientam a relevância inquestionável da acção dos líderes no funcionamento das organizações. Líderes conscientes e implicados em processos de melhoria são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer processo de melhoria eficaz de escola, pois são eles que melhor do que ninguém *“devem possuir uma visão estratégica da escola, mobilização e gestão de recursos, conhecimento dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas da escola ou ligações ao exterior”* (Alaiz *et al.*, 2003, p. 134).

Neste aspecto merece particular destaque a capacidade que o líder tenha de pensar de forma estratégica e não convencional, mas também audaciosa, visto que assumir uma atitude pró-activa (ao invés de reactiva) no pensar e no intervir sobre a Educação é uma exigência ditada pelo futuro, cuja construção exige visão e intencionalidade. Uma boa estratégia permite enfrentar obstáculos, alcançar os objectivos pretendidos e transformar momentos de crise em oportunidades vantajosas. O líder

deverá assim ser ao mesmo tempo *“realista e visionário, sensível e exigente, inovador e prático”* (Matos, s/d., p. 3).

MacBeath e McGlynn, (2002, citado por Alaíz *et al.*, 2003, p. 133) por sua vez, salientam como particularidades desejáveis nos líderes eficazes as seguintes:

- Direcção e visão estratégica;
- Tomada de decisão partilhada;
- Audição e resposta aos problemas dos funcionários, dos pais e dos alunos;
- Apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola;
- Reconhecimento e celebração das boas práticas;
- Circulação da informação;
- Planeamento e financiamento;
- Desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança de outros;
- Promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada.

Por sua vez Alves (2010), debruçando-se sobre esta temática, vem relevar para o exercício de uma verdadeira liderança escolar os oito factores definidos pelo National College for School Leadership¹¹, nomeadamente:

- 1. Foco na aprendizagem e no ensino** – Toda a acção do líder privilegia medidas com vista ao sucesso dos alunos e professores. Este é o principal objectivo pelo que a preocupação essencial é o ensino e a aprendizagem, sendo outros aspectos colaterais secundarizados.
- 2. Promover relações interpessoais positivas** – O líder tem que procurar o permanente envolvimento de todos os elementos da organização, para o que é indispensável o estabelecimento de relações pessoais de qualidade levando a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem.
- 3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos** – A presença de uma visão de futuro, com caminhos pré-definidos, o estabelecimento de objectivos ambiciosos e a aptidão para motivar os elementos da organização para os alcançar, são elementos caracterizadores da acção de um verdadeiro líder.
- 4. Melhorar a envolvente** – O clima escolar é influenciado positiva ou negativamente por diversos factores envolventes, sendo por isso importantíssimo

¹¹ Instituição inglesa que actua no campo da formação de directores de escolas.

que o líder não menospreze essa realidade preocupando-se nomeadamente com as condições de acolhimento dos alunos, com os apoios à aprendizagem bem como com a formação dos recursos humanos.

5. Apostar no trabalho colaborativo – A criação de relações interpessoais motivadoras do trabalho cooperativo dos diferentes actores da comunidade escolar com ênfase na articulação de tarefas é indispensável ao exercício de uma liderança eficaz.

6. Partilhar a liderança: formar equipas – A construção de equipas coesas e produtivas é indispensável, porque a mudança não resulta apenas da acção de um indivíduo mas de grupos. Exige-se portanto a existência de uma partilha de lideranças.

7. Envolver a comunidade – A criação de ligações com os elementos da comunidade educativa, com vista ao estabelecimento de um objectivo comum, partilhado, deve igualmente ser preocupação do líder. A sua inexistência poderá conduzir ao fracasso da missão da escola.

8. Avaliar e inovar – Exige-se de um líder que tenha capacidade de avaliar e de inovar, exercendo uma acção de liderança positiva e consciente dos riscos por forma a credibilizar as suas propostas e a mobilizar a comunidade para o atingir das metas propostas.

Em suma, as qualidades do líder e o tipo de liderança que assume são elementos decisivos (diríamos mesmo pilares fundamentais) para alcançar as metas organizacionais pré-estabelecidas, promover a auto-avaliação da escola e a melhoria da qualidade da mesma.

Um líder aberto (Formosinho e Machado, 2000, p130) faz-se acessível, reserva-se um papel de apoio, menos manipulador, suscitando à participação, pelo que obtém reacções mais colaborativas, onde a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta têm lugar. A contrário, de um “líder fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo, que provoca uma atitude mais reactiva que pró-activa, caracterizando-se a atitude dos seus colaboradores mais pela anuência às diligências daquele, pela limitação aos regulamentos formais e informais da escola e pela necessidade de fazerem as coisas ao seu agrado, mais do que pela adesão a ideias que partilhem.

O líder deve ser capaz de desenvolver uma efectiva liderança preocupada com a qualidade, e portanto com os clientes externos e internos, e simultaneamente promover a participação de todos na definição dos planos, projectos e missões da escola, na construção da escola como organização aprendente, com futuro garantido (Vicente, 2004, p. 129). Nesse sentido, o líder deverá ter em conta o conhecimento e as perspectivas dos seus colaboradores, dar espaço de manobra, trabalhar estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e estimular o trabalho em equipa e o exercício da autonomia pedagógica.

CAPÍTULO IV
A Avaliação das Escolas em Portugal

Introdução

Contrariamente ao que sucede na maior parte dos países europeus, onde a auto-avaliação é uma prática promovida pelos responsáveis governamentais (caso do Reino Unido e da França em que as primeiras tentativas remontam a meados dos anos 70 (Meuret, 2002, p.39), em Portugal não existe uma cultura de avaliação de escola suficientemente aprofundada e desenvolvida. Contudo, nos últimos anos esta realidade vem sendo alterada quer por via da publicação de legislação reguladora quer pela realização de algumas experiências que procuram sensibilizar as escolas para a importância da sua avaliação.

Para além dos programas ministeriais provenientes do GAVE (programas de aferição no ensino e a exames nacionais no final do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) que visam o controlo directo dos resultados escolares dos alunos, a avaliação das escolas tem-se feito sentir também através de outros programas/projectos, uns mais virados para a promoção da auto-avaliação, como é o caso do Programa PEPT 2000, Observatório da Qualidade da Escola, Projecto Qualidade XXI e Projecto Melhorar a Qualidade, Programa AVES-Avaliação de Escolas Secundárias, e outros mais virados para a avaliação externa, como é o caso do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas e, mais recentemente, a Avaliação Externa das Escolas. Todos eles, com maior ou menor destaque, são referenciados como *“dispositivos de regulação externa, nos quais se procura a disponibilização de informação para o desenvolvimento e a qualidade ao serviço da educação”* (Bernardo, 2003, p.9).

Complementando este quadro, a publicação da Lei 31/2002 de 20 de Dezembro veio instituir um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior determinando a obrigatoriedade da auto-avaliação para todos os estabelecimentos da rede pública.

1. O enquadramento legal da avaliação das escolas

Embora em Portugal se tenha começado a assistir a mudanças significativas no sistema educativo com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), prevendo-se já então um acréscimo de descentralização e de autonomia das escolas, foi sobretudo a partir da segunda metade da década de noventa do século passado que se acentuou a publicação de legislação relativa à avaliação das escolas.

Os primeiros passos foram dados com a publicação do Regime de Autonomia Administração e Gestão (Dec. Lei 115-A/98 de 4 de Maio) a que se seguiu o Programa da Avaliação Integrada das Escolas, posto em prática pela IGE a partir do ano lectivo de 1999/2000. Posteriormente, com a Lei 31/2002 de 2 de Dezembro, designada por "Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior", viria a ser aprovado o sistema de avaliação e educação do ensino não superior, assente numa auto-avaliação, a realizar em cada escola/agrupamento, e na avaliação externa.

Uma observação mais detalhada dos diplomas mencionados leva-nos a concluir que a perspectiva de avaliação neles expressa sempre teve em vista mais a avaliação do sistema educativo do que das escolas.

Na referida Lei de Base do Sistema Educativo, Lei 46/86, não se encontram referências expressas à avaliação das escolas. Embora o n.º 1 do seu artigo 49º, preconizasse que " *O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural*", e que o sistema educativo se organizaria de forma a " *Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*" (alínea g) do artigo 3º), por não ser claramente entendida como unidade organizacional, com uma identidade própria, a escola não aparecia como objecto de avaliação, sendo a preocupação fundamental a avaliação do sistema educativo e das actividades educativas. Para além disso atribuía-se à administração central a competência para realizar estas avaliações, segundo padrões genéricos mais ou menos estabelecidos (artigo 53º).

Com o diploma intitulado "Regime Jurídico da Autonomia da Escola" (Dec. Lei.43/89), a escola, enquanto organização, parece começar a ser merecedora de maior atenção, passando a atribuir-se-lhe algumas competências no âmbito da avaliação, nomeadamente a de avaliar o desempenho e o serviço docente (artigo 14º, alínea j). Porém a avaliação do desempenho da própria escola continuava a não merecer destaque significativo, remetendo-se a sua abordagem para as disposições finais – "Avaliação do sistema" (artigo 26º), onde se preconizava que:

"Em conformidade com os princípios e exigência da autonomia da escola, o Ministério da Educação adoptará as estruturas e mecanismos

normais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas sujeitas ao regime definido no presente diploma”.

Assim, a avaliação das escolas continuava a ser competência do Ministério da Educação e em última análise, essa avaliação tinha por verdadeiro objecto o próprio regime jurídico de autonomia. Recorde-se, ainda que, no preâmbulo deste Dec. Lei e também nos seus artigos 2º e 9º, se fazia referência à necessidade de um projecto educativo e de planos anuais de actividades educativas, porém, não se exigia a realização de quaisquer balanços da realização dos mesmos. Só em relação à gestão financeira (artigo 22º, n.º3) se mencionava um “relatório de contas de gerência” e um “relatório de resultados” a incluir no plano de actividades para apreciação das direcções regionais de educação (artigo 22º, n.º1).

Posteriormente, com a publicação da Portaria 921/92, em 23 de Setembro, foram definidos como avaliadores os órgãos intermédios da escola, nomeadamente Departamento e Chefe de Departamento Curricular, Conselho de Turma e Director de Turma (artigos 3º, 4º, 5º, e 8º), e identificados como objectos de avaliação os documentos institucionais da escola, isto é, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno (artigo 5º, alínea d). Para além destes documentos eram também objecto de avaliação, em sede de Conselho de Turma, os projectos interdisciplinares desenvolvidos no âmbito da “Área Escola” assim como o Plano Anual de Actividades da Turma (artigo 8º, alíneas b) e m)).

É no final da década de noventa, com a publicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas públicas portuguesas do ensino não superior, (Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio) que se dá um salto significativo em matéria de avaliação das escolas. Este diploma veio introduzir como procedimentos de gestão e de desenvolvimento organizacional, mecanismos de avaliação institucional de tipo interno, ou seja de auto-avaliação. Através dele atribuiu-se à Assembleia de Escola/Agrupamento (artigo 10º) as competências para:

- Aprovar o projecto educativo de escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- Apreciar o relatório de contas de gerência;
- Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;

- Requerer as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa;
- Dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.

A importância dada por este diploma à avaliação da escola, enquanto instrumento do seu desenvolvimento organizacional, é ainda destacada pelo papel que ela assume nos contratos de autonomia da escola, definindo-se como princípios orientadores para a celebração e desenvolvimento daqueles contratos (artigo. 48º), entre outros, os seguintes:

“Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação”;

“ O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo”;

“O grau de cumprimento do plano anual de actividade (...)”.

Em 2002, através da Lei nº 31/2002 de 2 de Dezembro, “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, veio instituir-se um sistema duplo de avaliação estruturado com base na auto-avaliação (de cada escola ou agrupamento de escolas) e na avaliação externa (Capítulo II, artigo 5º).

Aquele diploma legal, define a auto-avaliação como de carácter obrigatório e permanente, contando com o apoio da administração educativa e realizada a partir de um conjunto de termos de análise (artigo 6º) que assentam particularmente no(na):

- Grau de concretização do projecto educativo e do modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos (...);
- Nível de execução das actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos (...);
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas/agrupamentos de escolas, assim como das estruturas escolares de gestão e orientação educativa;

- Sucesso escolar (...);
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Embora nada explicitando quanto aos procedimentos internos da avaliação, exige a lei em questão que *“O processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”* (artigo 7º).

Quanto à avaliação **externa** define pela mesma lei como um processo *“a realizar no plano nacional ou por área educativa”, assentando nos termos de análise referidos na auto-avaliação e, ainda, “em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas* (artigo 8º).

Identificam-se também os elementos estruturantes deste tipo de avaliação:

- Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor;
- Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela IGE;
- Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Define aquela lei, ainda, que o processo de avaliação deve ter em consideração *“parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico”*, requeridos pelos termos de análise enunciados na auto-avaliação e na avaliação externa, que se concretizam em diversos indicadores (artigo 9º, n.º2) relativos à organização e funcionamento das escolas/agrupamentos, dos quais destacamos:

- Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, sua qualidade, e fluxos escolares;
- Inserção no mercado de trabalho;
- Organização e desenvolvimento curricular;

- Participação da comunidade educativa;
- Organização de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo a avaliação dos alunos e os apoios educativos;
- Adopção e utilização de manuais escolares;
- Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- Eficiência de organização e gestão;
- Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- Colaboração com as autarquias locais;
- Parcerias com entidades empresariais;
- Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

Concebe-se ainda uma **estrutura orgânica** (artigo 11º) responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, constituída pelo **Conselho Nacional de Educação** (na sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo) e pelo **Ministério da Educação** (nos serviços que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo).

Ao **Conselho Nacional de Educação** atribuem-se como especiais competências:

- Apreciar as normas relativas ao processo de auto-avaliação;
- Apreciar o plano anual das acções inerentes à avaliação externa;
- Apreciar os resultados dos processos de avaliação interna e externa, interpretar as informações respectivas e propor as medidas necessárias de melhoria do sistema educativo.

Para os **Serviços do Ministério da Educação** remetem-se as tarefas de:

- Identificar a informação a obter;
- Definir e concretizar os processos e sistemas de recolha da informação;
- Trabalhar e interpretar a informação considerada adequada;
- Documentar os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos;

- Elaborar um relatório anual, que conterà uma análise quantitativa e qualitativa (...) do sistema educativo;
- Elaborar um relatório trienal que conterà um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo.

Por fim, determina o diploma legal em causa que os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo (artigo 16º), constantes dos relatórios de *“análise integrada, contextualizada e comparada”*, sejam divulgados às comunidades educativas em particular, e ao país em geral, de forma a disponibilizar *“uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”*, permitindo aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional com o internacional, em termos comparados.

Atendendo que esta lei define como objectivos do sistema de avaliação (artigo 3º):

- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...);
- Dotar a administração educativa (...) e a sociedade em geral de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo (...);
- Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- 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;
- Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e ensino;
- Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa (...);
- Promover uma cultura de melhoria da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- Participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos (...).

considera ainda o legislador que os resultados da avaliação, deverão permitir a formulação de propostas concretas, em especial, quanto:

- À organização do sistema educativo;
- À estrutura curricular;
- À formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- À autonomia, administração e gestão das escolas;
- Aos incentivos e apoios diversificados às escolas;
- À rede escolar;
- À articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- Ao regime de avaliação dos alunos.

Em especial espera-se que, quando interpretados de uma forma integrada e contextualizada, os resultados de avaliação permitam às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, tendo como referência os termos de análise referidos na auto-avaliação, com particular relevo para :

- O projecto educativo;
- O plano de desenvolvimento a médio e longos prazos;
- O programa de actividades;
- A interacção com a comunidade educativa;
- Os programas de formação, a organização das actividades lectivas e a gestão dos recursos.

A Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, assumiu-se pois como o primeiro quadro normativo exclusivamente relacionado com a avaliação do sistema de ensino não superior, reflectindo a importância que a avaliação institucional adquiriu no contexto das políticas educativas, nestas mais recentes décadas.

A sua publicação veio reforçar a ideia da necessidade da avaliação do desempenho das escolas como factor indispensável para melhorar a sua organização e funcionamento e, simultaneamente, vem atribuir às escolas a responsabilidade pela sua qualidade educativa, assim, entre outros efeitos, viabilizando o atenuar das consequências das desigualdades sócio-culturais dos alunos, impulsionando-os para sucesso educativo.

Independentemente dos factores positivos que possam ser elencados, é contudo indiscutível que continuam a existir muitas resistências e obstáculos a ultrapassar quando se procede à aplicação prática de modelos de avaliação de desempenho num ambiente social e profissional maioritariamente caracterizado pelo individualismo e por escassos hábitos de participação dos professores.

2. Experiências de avaliação de escolas em Portugal

Ainda que não haja uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, o sistema educativo português tem vindo a encetar desde há alguns anos vários programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas, tendo em vista gizar estratégias de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, recolher indicadores que permitam um melhor conhecimento e governabilidade das escolas e por arrastamento uma acrescida credibilização do sistema escolar.

2.1 Programas/Iniciativas desenvolvidas pelo Ministério da Educação ou em colaboração com entidades europeias:

A. Observatório da Qualidade das Escolas

Este projecto desenvolveu-se a partir de 1992, apoiando financeiramente as escolas e funcionou no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), enquanto programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar.

O Observatório era obrigatório para as escolas participantes, colheu inspiração nos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE, e no estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas* (Azevedo, 2005, p. 36), visando sobretudo o diagnóstico da escola e o planeamento estratégico da mesma (Alaiz *et al.*, 2003 p.59).

O modelo

O modelo utilizado no âmbito deste programa alicerçava-se num conjunto de 15 indicadores “críticos” do desempenho escolar (Clímaco, 1992, pp.11 a 14) com relações de associação entre si.

Conjugava indicadores de carácter mais geral, aplicáveis a todas as escolas do sistema educativo, com outros mais específicos, que as escolas incluíam para responder às suas necessidades ou problemas.

Os indicadores eram definidos centralmente, abarcavam informação quantitativa e qualitativa, e encontravam-se organizados em quatro dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar (ou funcionamento) e resultados.

A partir dos indicadores esperava-se avaliar a eficácia da escola, isto é, obter resultados ao nível da qualidade das escolas que permitissem concluir da eficácia do investimento feito (Figueiredo *et al.*, 1995, p.31).

Os objectivos

Para além do acompanhamento e execução do PEPT, o observatório tinha ainda como objectivos (Clímaco, 1992, p.9):

- A produção de informação sistemática sobre a escola, destinada a ser divulgada à sociedade em geral e à comunidade educativa em particular;
- A promoção da qualidade da escola;
- A mobilização da comunidade em torno da escola;
- A introdução de uma reforma cultural na gestão escolar, tornando-a transparente e rigorosa.

Os avaliadores e a metodologia

O projecto integrava uma equipa de avaliação central de gestão do PEPT e equipas internas de cada escola. A equipa de escola (cuja constituição competia à escola) tinha como funções a aplicação dos instrumentos – questionários, tabelas e estatísticas – e a elaboração de um relatório da escola. O relatório coligia toda a informação respeitante aos indicadores utilizados, apresentava alguma reflexão sobre os mesmos, e destinava-se aos docentes e outros colaboradores da escola.

O modelo baseava-se numa metodologia de auto-avaliação com envio de dados ao Observatório para meta-análise dos resultados de todas as escolas envolvidas (Melo, 2005, p. 38).

O processo de recolha de dados, a escassez de tempo para as escolas conduzirem o processo de avaliação, a falta de experiência e de competência técnica para o tratamento dos dados, associado ao insuficiente acompanhamento das escolas, foram factores de bloqueio à prossecução do projecto (Clímaco 2005, citada por Coelho *et al.* s/data).

B. Projecto Qualidade XXI

Este projecto foi herdeiro do projecto-piloto *Avaliação na Qualidade na Educação Escolar*, lançado em 1997 pela União Europeia, destinando-se exclusivamente a escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, vindo a envolver 101 escolas de 18 países europeus (Alaiz, *et al.*, 2003, p.60).

Em Portugal foram inicialmente escolhidas 5 escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sendo depois alargado a mais de 16 escolas em 1998/99. O nosso país foi o único da União Europeia a dar continuidade àquela iniciativa da União Europeia através do Projecto Qualidade XXI.

O Projecto Qualidade XXI procurava ser um aperfeiçoamento do modelo de auto-avaliação do mencionado projecto-piloto e tinha como intenção promover uma cultura de avaliação nas escolas portuguesas (Dias, 2005, p.56). A sua coordenação esteve a cargo do Instituto de Inovação Educacional (IIE), tendo decorrido entre o ano lectivo 1998/99 e 2001/2002.

A adesão ao projecto era livre tendo nele participado professores de mais de cinquenta escolas de todo o país (Alaiz *et al.*, 2003, p.61) nas diversas acções desenvolvidas, inclusive acções de formação.

O modelo

O projecto procurou manter as dinâmicas de auto-avaliação criadas com o projecto-piloto, simplificando procedimentos e introduzindo uma perspectiva sistémica, criando um modelo menos baseado em indicadores quantitativos.

Alicerçava-se numa auto-avaliação do tipo participativa, partindo da imagem de escola como democracia, com a inerente comunidade educativa interessada em avaliar a sua escola para melhorar a qualidade do seu desempenho.

Numa primeira fase – Plano de Auto-avaliação – esperava-se que a escola adoptasse e instaurasse metodologias e instrumentos conducentes à implementação de processos de avaliação interna do seu desempenho e funcionamento, recolhesse e analisasse os dados necessários à realização dessa actividade e a uma reflexão partilhada sobre o nível de qualidade evidenciado.

Numa segunda fase – Plano de Acção para a melhoria da Qualidade da Escola – partindo das conclusões resultantes da primeira, equacionava-se e desenvolvia-se um conjunto de medidas e de procedimentos de acção consentâneos, que capacitassem a escola a apresentar futuramente padrões mais elevados de qualidade (Coelho *et al*, s/data, p.60).

Os objectivos

O projecto dava ênfase à necessidade das escolas se avaliarem, à promoção sistemática de práticas de auto-avaliação e à utilização instrumental da avaliação para a fundamentação da tomada decisões.

Os seus objectivos, conforme explicitado por Azevedo (2005, p.37) e Palma (1999, p.2), citados por Dias (2005, p.55), eram os seguintes:

- Fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional;
- Criar progressivamente condições para, numa perspectiva a longo prazo, se proceder à generalização progressiva e sistemática de estratégias de auto-avaliação nas escolas;
- Uso sistemático de instrumentos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias, para aperfeiçoar a qualidade do seu desempenho e funcionamento;

– Permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria que venham a ser tomadas a diversos níveis (desde o estabelecimento de ensino às instâncias nacionais).

Os avaliadores e a metodologia

Em cada escola o projecto era coordenado por um grupo monitor que integrava pais, alunos, professores e pessoal não docente (no início representantes da direcção da escola integravam também o grupo monitor) e concretizado por “grupos de acção” (Azevedo, 2005) que tinham a seu cargo a avaliação diagnóstica da escola.

O grupo monitor coordenava o projecto e desenhava um “perfil de auto-avaliação” da escola que seria a estrutura de todo o trabalho a desenvolver. A partir desse perfil eram identificados os pontos fortes e fracos da escola (Fialho *et al.*, 2002, p.20).

Este perfil assentava em quatro áreas fundamentais:

- a) Resultados de aprendizagem;
- b) Processos internos ao nível da sala de aula;
- c) Processos internos ao nível da escola;
- d) Relações com o contexto.

O projecto contava ainda com a colaboração de um consultor externo à escola que desempenhava a função de “amigo crítico”, observando o desenrolar do processo e ajuizando da sua fiabilidade.

C. Programa Avaliação Integrada das Escolas

O programa de Avaliação Integrada das Escolas foi iniciado no ano lectivo de 1999/2000 pela IGE e pretendia num período de até oito anos (IGE, 2002, p.31) avaliar todas as escolas públicas e privadas do sistema educativo português.

O facto de terminar prematuramente no final do ano lectivo de 2001/2002 fez com que o objectivo inicialmente previsto não fosse alcançado. Ainda assim, foram intervencionadas cerca de 1220 escolas durante os anos da sua vigência (Bernardo, 2003, p.7).

O programa foi beneficiário dos ensinamentos colhidos do Observatório da Qualidade da Escola, do Projecto Qualidade XXI (Azevedo, 2005, p.38) e, ainda, da experiência da IGE, vindo a representar uma das expressões mais evidentes da mudança dos serviços de inspecção (essencialmente virados para a fiscalização da actividade disciplinar e execução da conformidade normativa) para melhor responder às exigências do desenvolvimento do sistema educativo, designadamente no que respeita à melhoria do desempenho das escolas (Clímaco, 2002a, p.35).

O modelo

O programa aproximava-se de um modelo holístico de avaliação (Clímaco, 2002a, p.66), proporcionando uma análise multidimensional da escola, contemplando as diversas áreas de gestão (pedagógica e de administração), e conjugando distintas finalidades: a prestação de contas, a regulação do sistema educativo, a verificação da qualidade educativa, de controlo dos resultados, o desenvolvimento da escola, de suporte no reforço da gestão, de estímulo às boas práticas, entre outras (Bernardo, 2003, p.8).

Ao mesmo tempo que se constituía como um mecanismo de prestação de contas, no conjunto das escolas que anualmente eram seleccionadas para a avaliação integrada, o programa funcionava, assim, também como estratégia para promover a melhoria do desempenho da escola, pois esperava-se que em simultâneo impulsionasse as escolas para a auto-avaliação (IGE, 2000, p.6).

O modelo conceptual fixava quatro dimensões para a avaliação:

- Os Resultados Escolares dos Alunos
- A Educação, o Ensino e as Aprendizagens
- O Clima e Ambiente Educativos
- A Organização e Gestão Escolar

Cada uma destas dimensões desmultiplicava-se em áreas-chave, que por sua vez se desdobravam em campos de observação, que as operacionalizavam, e indicadores de desempenho.

A informação qualitativa para cada indicador era feita através da apresentação de itens e subitens que operacionalizavam cada campo de observação. Cada item e subitem eram avaliados numa escala de quatro níveis de A a D, de acordo com os seguintes critérios:

A	Muito Bom	Correcção Exemplar
B	Bom	Correcção
C	Suficiente	Incorrecções/correcções
D	Insuficiente	Incorrecções

Fonte: Clímaco (2002b, p.39).

As diferentes dimensões da avaliação aglutinavam toda a informação relevante, nomeadamente a que caracterizava a população escolar em termos socioeconómicos, pelo facto do contexto em que a escola se insere ajudar a compreender não só o seu funcionamento como também os resultados dos alunos.

O diagrama da Figura 1 ilustra o modelo seleccionado para estruturar as avaliações integradas das escolas, no qual se representam as grandes dimensões em análise e os campos de observação que os operacionalizam.

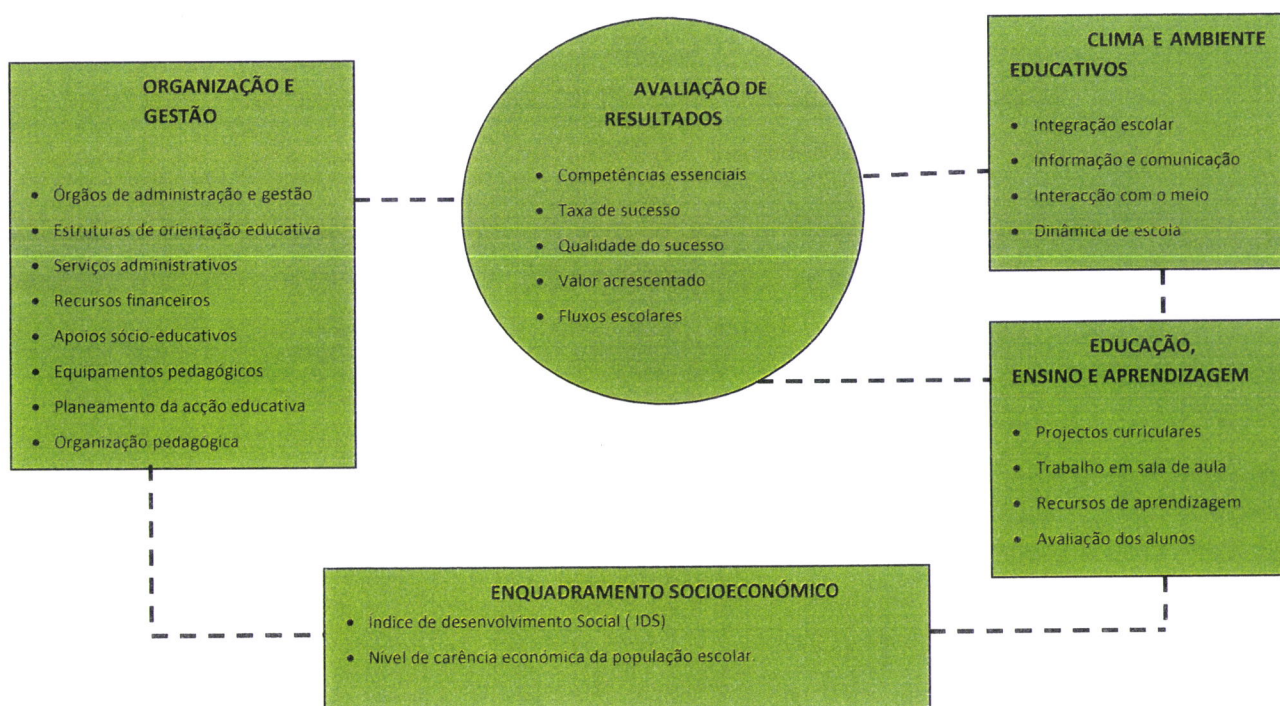


Figura 1 – Matriz Conceptual da Avaliação Integrada

Fonte: IGE (2002a, p.20)

Princípios orientadores

O programa assentava em 5 princípios orientadores (IGE, 2000, p.11):

- **O princípio da intervenção selectiva** – na impossibilidade de avaliar a totalidade dos aspectos do desempenho escolar, seleccionam-se os aspectos importantes do funcionamento da escola que permitem identificar pontos fortes e fracos;
- **O princípio da intervenção estratégica** – ao orientar-se por critérios de intervenção selectiva são identificadas áreas estratégicas de intervenção que sejam áreas-chave da autonomia da escola e áreas-chave da responsabilidade do Estado;
- **O princípio da intervenção integrada** – à luz deste princípio a escola é olhada como um todo, dentro da sua complexidade organizacional, avaliando-se conjuntamente áreas administrativas/financeiras e domínios pedagógicos;
- **O princípio da intervenção intencional** – este princípio procura tornar claro que não se pretende saber tudo sobre o desempenho da escola em cada uma das dimensões, mas sim saber o que é relevante no quadro de uma estratégia de apoio à melhoria progressiva do sistema educativo e, internamente na escola, na à melhoria da qualidade de serviço;
- **O princípio da convergência de interesses** – este princípio pressupõe que, para além do controlo e dinamização do sistema, a intervenção inspectiva faça desenvolver processos de auto-avaliação, introduzindo dinâmicas de auto-regulação na avaliação interna.

Da intervenção inspectiva deveria decorrer um plano de acção interno que levasse em conta as recomendações feitas pela equipa de inspectores com o objectivo da escola encontrar os modos e os meios mais adequados para corrigir ou melhorar o seu desempenho.

Os objectivos

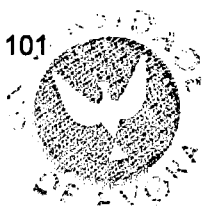
Como grande finalidade o programa definia o “*contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais-valia, ou de valor acrescentado*”, elencando como objectivos específicos (IGE, 2000, p.14):

- Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- Identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas;
- Induzir processos de auto-avaliação nas escolas;
- Criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
- Recolher informação e caracterizar o desempenho do sistema educativo;
- Contribuir para a regulação do sistema educativo;
- Disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...).

Os avaliadores e a metodologia

A metodologia prosseguida compreendia as seguintes actividades:

- **Seleção da amostra** – os serviços da inspecção constituíam anualmente uma amostra progressiva e sequencial, representativa do universo dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública e privada da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de modo a avaliar todas as escolas públicas e privadas do sistema educativo português num ciclo de até oito anos (IGE, 2002, p.31);
- **Constituição de equipas inspectivas integradas** – a constituição das equipas era da responsabilidade de cada Delegação Regional da IGE e, em média, integrava 3 inspectores com diferentes perfis de formação;
- **Informação às escolas sobre a realização do projecto de avaliação integrada** – cada escola era informada por escrito, com a antecedência de pelo menos 2 meses, de que tinha sido seleccionada para a avaliação, da data, e do período de intervenção;
- **Intervenção nas escolas** – a intervenção iniciava-se com uma reunião, onde estavam presentes os presidentes dos órgãos de administração e gestão, os



coordenadores das estruturas educativas, os representantes dos pais e encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente, onde se apresentava o projecto de avaliação, se clarificava a metodologia de trabalho, e onde era também realizada uma primeira reflexão sobre o desempenho da escola. Durante a intervenção, que geralmente tinha a duração de cinco a sete dias, a equipa inspectiva procedia à recolha de informação através de análise documental (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, actas, planificações, pautas, e outros), de entrevistas a professores, alunos, pais/encarregados de educação, pessoal não docente, e de observação directa de aulas, cadernos e pastas dos alunos, entre outras.

A intervenção terminava com uma reunião de encerramento, na qual estavam presentes os membros da equipa inspectiva e da escola avaliada, e onde os inspectores faziam o balanço da intervenção.

– **Elaboração de relatórios para cada unidade de gestão intervencionada, relatórios regionais e relatório nacional** – a avaliação da escola concluíam-se com a elaboração do relatório de escola, responsabilidade da equipa de inspectores que executou o trabalho no terreno. O relatório tinha uma dupla dimensão, formativa e informativa, e devia ser pensado *“como uma peça fundamental de informação sobre a escola, útil para a revisão interna do próprio desempenho e para a elaboração dos novos planos de acção”* (IGE, 2002, p. 48), devendo reflectir a escola tal como ela é.

O relatório era entregue à escola, que o podia contraditar no prazo de 10 dias. Passado esse prazo, ou resolvido eventual contraditório, o relatório tornava-se definitivo e era publicitado pela escola e pela IGE que o colocava no seu site. Posteriormente era publicitado um relatório nacional que continha a análise de todas as intervenções do ano anterior.

D. Efectividade da Auto-avaliação das Escolas

A aferição da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* foi uma actividade da IGE que decorreu de 2004 a 2006. Sucedeu-se a um projecto europeu das inspecções de educação em que a IGE participou (ESSE¹²), e pretendeu ser uma meta-avaliação da auto-avaliação das escolas (IGE, 2005, p. 4).

Esta intervenção foi aplicada em estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com o propósito de verificar da conformidade ou do desvio entre uma situação real observada (referido) e uma situação de referência (referente) “*construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas*” (IGE, 2005, p.3). Tinha ainda o intuito de desenvolver e consolidar uma atitude crítica de auto-questionamento da escola sobre as suas práticas.

O modelo

O modelo conceptual incidia sobre nove indicadores de qualidade agrupados em quatro áreas-chave, designadas por campos de aferição:

- Visão e estratégia da auto-avaliação;
- Auto-avaliação e valorização dos recursos;
- Auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos;
- Auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos.

Cada indicador era analisado sob o ângulo das componentes/aspectos que se consideraram mais relevantes, as quais constituíam os Sub-Indicadores de Qualidade (SIQ).

¹² Projecto promovido pela SICI (*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*) que decorreu entre Abril de 2001 e Março de 2003, e que teve como objectivos gerais o conhecimento das práticas de auto-avaliação; a definição de um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade; a construção de um quadro de referência e uma metodologia de avaliação externa da auto-avaliação (*meta-avaliação*); a articulação da prestação de contas e a promoção da melhoria (Azevedo, 2005, p. 42).

O diagrama da Figura 2 ilustra o modelo seleccionado para estruturar a *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas*

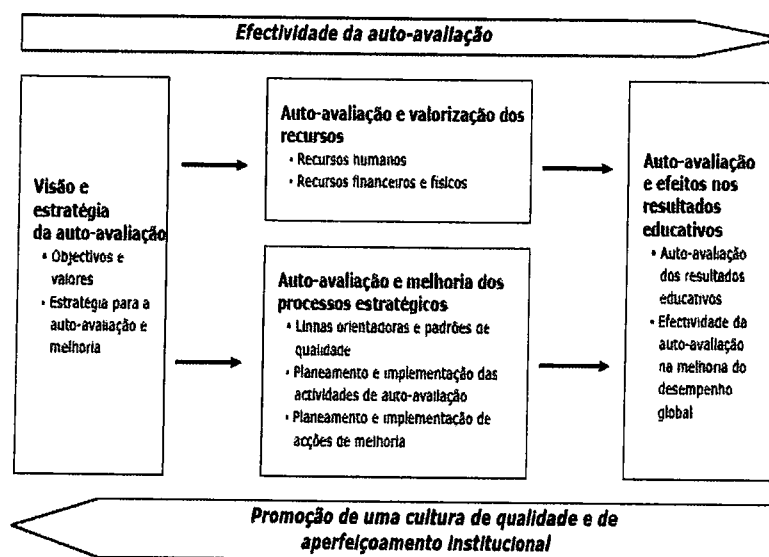


Figura 2 – Diagrama do Programa da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas

Fonte: IGE (2005, p14).

A aferição da efectividade da auto-avaliação relativamente a cada Indicador de Qualidade (IQ) era realizada a partir da utilização de uma escala de quatro níveis, de 1 a 4, de acordo com os seguintes critérios:

Nível 4	Muito Bom	As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola superou claramente o objectivo.
Nível 3	Bom	As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola cumpriu plenamente o objectivo.
Nível 2	Satisfaz	As evidências relativas a este IQ comprovam que o desempenho da escola regista um número significativo de pontos fortes, podendo existir aspectos a corrigir, desde que não afectem significativamente a eficácia do IQ apreciado. O objectivo ficou perto de ser totalmente cumprido.
Nível 1	Não satisfaz	As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola ficou longe de cumprir o objectivo.

Fonte: IGE (2005, p. 10).

A intenção deste modelo era induzir nas escolas processos estruturados de análise e reflexão sobre o seu desempenho, conducentes a uma mudança educativa planeada. A apreciação do processo de auto-avaliação conduzia à formulação de juízos de valor, esperando os serviços de inspecção que a informação de retorno, que era depois enviada às escolas, se constituísse como factor indutor de uma *“cultura institucional de qualidade e aperfeiçoamento”* (IGE, 2005, p. 5).

Os objectivos

Com a implementação da *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas* a IGE pretendia alcançar os seguintes objectivos:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação;
- Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação, enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Promover nas escolas uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de auto-questionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados.

Os avaliadores e a metodologia

A metodologia utilizada compreendia as seguintes actividades:

- **Seleccção das unidades de gestão** – os serviços de inspecção seleccionavam para um período de três anos as unidades de gestão da rede pública que seriam intervencionadas. Dessa selecção, 50% incluía unidades de gestão que tinham sido intervencionadas no âmbito do programa Avaliação Integrada das Escolas;
- **Constituição de equipas inspectivas e informação sobre a realização da actividade** – a actividade era realizada por equipas de dois inspectores, sendo as escolas previamente informadas do início da intervenção;
- **Intervenção nas escolas** – a intervenção iniciava-se com uma reunião onde estavam presentes os presidentes dos órgãos de administração e gestão, representantes de não-docentes, pais e alunos, elementos ligados a projectos de avaliação interna e outros parceiros externos. Nessa reunião a actividade era apresentada à escola, procedia-se à recolha de informação necessária ao planeamento da intervenção, assim como de dados que evidenciassem iniciativas de auto-avaliação da escola.

Durante a intervenção (com a duração máxima de 10 dias), a equipa inspectiva recolhia evidências (entrevistas e análise documental) relativas aos quatro

campos de aferição da efectividade da auto-avaliação, as quais viriam a dar corpo ao relatório de escola. Encerrando os trabalhos, apresentavam a todos os entrevistados as conclusões da sua intervenção na escola;

- **Elaboração de relatórios para cada unidade de gestão intervencionada** – o último dia destinava-se à finalização do relatório de escola. Após este procedimento o relatório era apresentado na Delegação Regional para validação e submissão do mesmo à base de dados nacional.

Este projecto terminou no ano de 2006 dando lugar a uma nova iniciativa.

E. Avaliação Externa das Escolas

A Avaliação Externa das Escolas iniciou-se em 2006 com um projecto-piloto coordenado por um grupo de trabalho designado por despacho conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio).

A acção desenvolvida pelo grupo envolveu a preparação da fase-piloto de avaliação externa de escolas e teve dois períodos de actividade.

O primeiro, que decorreu até ao final de 2006, teve duas vertentes: o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa (modelo de avaliação externa) e a execução e avaliação do projecto-piloto (Oliveira, *et al.*, 2006, p.2).

O segundo período incluiu a publicitação da execução e dos resultados do projecto-piloto, a elaboração de um documento metodológico com vista a estabelecer um conjunto de pontos comuns da auto-avaliação (necessários como preparação para a avaliação externa) e um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação. O grupo de trabalho foi ainda responsável pelo lançamento da 2ª fase de avaliação externa que, a partir de 2007 passou, a decorrer sob responsabilidade da IGE.

Após a fase piloto, a avaliação externa das escolas públicas (desde o pré-escolar até ao ensino secundário) passou a ser conduzida pela IGE, estimando-se então que, em média, viessem a ser realizadas cerca de 300 avaliações anuais de modo a que, em cada quatro anos, fosse coberto o universo das escolas e agrupamentos.

De acordo com dados recentes¹³, até ao final do ano lectivo 2009/10 terão sido avaliadas 984 escolas/agrupamentos, prevendo-se que até ao final do ano lectivo de 2010/11 se conclua o 1º ciclo de avaliação com a avaliação das restantes 147 escolas.

O modelo

O modelo de avaliação externa concebido pelo grupo de trabalho baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo particularmente relevantes o modelo de Avaliação Integrada (desenvolvido pela IGE nos anos de 1999 a 2002), a metodologia proposta pela EFQM e a metodologia desenvolvida no projecto “*How Good is Our School*” da Escócia (Oliveira, *et al.*, 2006, p.3).

O projecto-piloto permitiu desenvolver um quadro de referência para a generalização da avaliação a todos os estabelecimentos de educação e ensino do país, assente em cinco domínios de análise que visavam definir detalhadamente o que se pretendia avaliar.

A Figura 3 representa os cinco domínios de análise e esquematiza a respectiva relação entre eles.

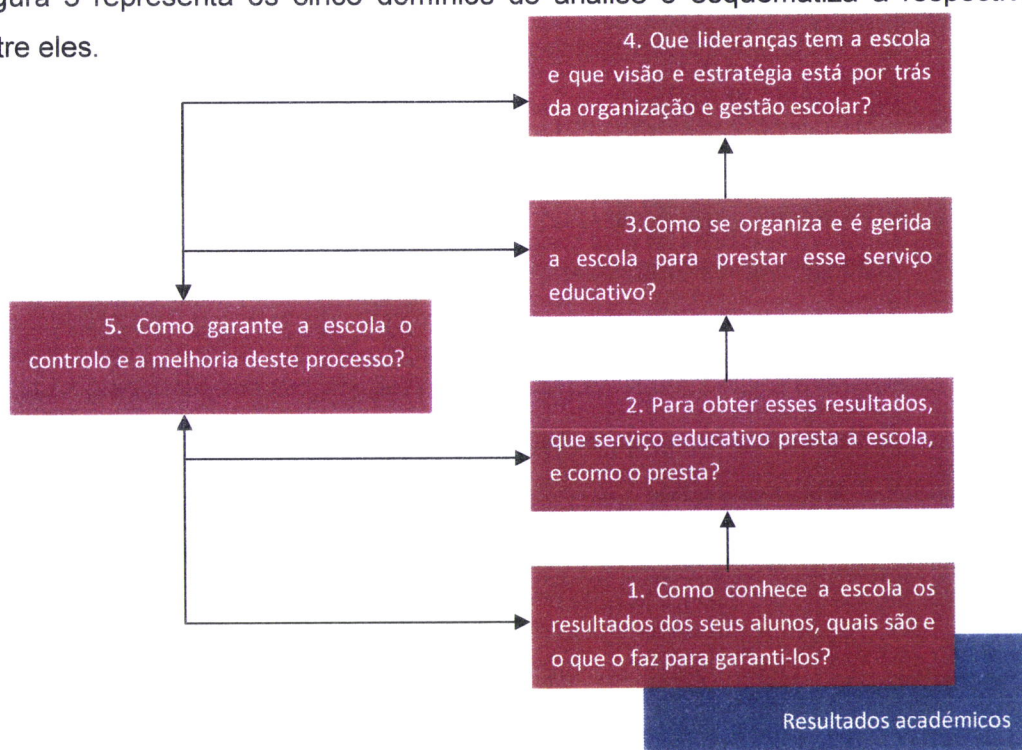


Figura 3 – Domínios de Análise do Programa de Avaliação Externa

Fonte: IGE (2009, p.8).

¹³ Despacho n.º4150/2011, de 4 de Março de 2011, dos Ministros das Finanças e da Administração Pública e da Educação.

Em cada domínio são identificados vários factores por eles responsáveis.

1. Resultados

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

2. Prestação do serviço educativo

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoios
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

3. Organização e gestão escolar

- 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

4. Liderança

- 4.1 Visão e estratégia
- 4.2 Motivação e empenho
- 4.3 Abertura à inovação
- 4.4 Parcerias, protocolos e projectos

5. Capacidade de auto-regulação e progresso da escola

- 5.1 Auto-avaliação
- 5.2 Sustentabilidade do progresso

As classificações dos cinco domínios têm como suporte quatro níveis de escala de classificação (IGE, 2009, p.10): **Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente**, sustentados na relação existente entre pontos fortes e fracos e em descritores de desempenho.

Os objectivos

Na fase piloto o programa tinha como objectivo a promoção de uma cultura e prática de avaliação em todo o sistema de ensino. Presentemente constituem objectivos da avaliação externa, conduzida pela IGE desde 2007, os seguintes:

- 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 auto-avaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional, e na prestação de contas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Estes objectivos revelam a preocupação em centrar na escola a utilidade da avaliação externa, sendo pretensão da IGE (2009, p.5) que o programa constitua “(...)uma perspectiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos”.

Por incluir a identificação de pontos fortes e pontos fracos bem como de oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece dados para a construção ou para o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola.

Os avaliadores e a metodologia

A metodologia integra as seguintes actividades (*Idem*, p.11 e segs):

- **Seleção das Escolas** – em Maio ou Junho do ano lectivo anterior à avaliação, os serviços de Inspeção enviam uma carta para as escolas a convidá-las a apresentarem a sua candidatura;
- **Comunicação da data da visita** – é o momento que marca o início da avaliação externa. Nesse momento é comunicada à escola a data da visita dos avaliadores,

é disponibilizada informação detalhada sobre o processo de avaliação e é solicitado à escola o envio de documentação;

- **Constituição das equipas** – a actividade é realizada por uma equipa de avaliação constituída por dois inspectores e um avaliador externo à IGE¹⁴;
- **Visita à escola** – durante dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas, a organização escolar é visitada pela equipa de avaliação externa.

O início da intervenção é marcado por uma sessão de apresentação da escola feita pela direcção, perante entidades suas convidadas, à equipa da IGE. A partir deste momento a equipa procede a visitas às instalações escolares, com a finalidade de observar in loco a qualidade e diversidade do estado de conservação dos espaços e equipamentos, dos vários serviços, para além do quotidiano escolar.

Os dados colhidos por análise documental e por observação directa são complementados pelos obtidos com a audição através de entrevistas em painel¹⁵ com vários agentes educativos internos e externos à organização escolar;

- **Relatório da Escola** – O relatório é elaborado com base na triangulação dos dados recolhidos e integra cinco capítulos: Introdução; Caracterização da Escola/ Agrupamento; Conclusões da Avaliação por Domínio; Avaliação por Factor e Considerações Finais.

Depois de enviado às escolas, estas dispõem de um prazo para apresentar contraditório (no mínimo de 15 dias úteis). Os relatórios são enviados à Direcção Regional de Educação competente e, até ao final do ano lectivo, publicados na página da IGE na internet, tal como o respectivo contraditório, caso exista;

- **Relatório Geral e avaliação da actividade** – No final de cada ano lectivo é redigido um relatório global onde é feita a apresentação da actividade, a análise

¹⁴ Na sua maioria, os avaliadores externos são docentes investigadores do ensino superior, mas existem também professores dos diversos níveis de ensino em situações de aposentação ou profissionais de outras áreas de actividade. O trabalho destes avaliadores externos constitui uma fonte de enriquecimento do trabalho da IGE, quer pelo acréscimo de recursos que possibilita, quer pela qualificação do trabalho, quer pela diversidade de experiências, quer ainda pelo cruzamento de olhares na identificação de aspectos estratégicos para a melhoria da escola (IGE, 2009, p.12).

¹⁵ A constituição dos painéis respeita normas estabelecidas pela IGE.

das classificações atribuídas, os pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos identificados nas escolas avaliadas.

O relatório anual da actividade constitui, na perspectiva da IGE (2009, p.14), um complemento dos relatórios de escola e um outro meio de concretizar, numa perspectiva mais geral, os objectivos de regulação e de informação à sociedade.

A experiência entretanto colhida pela IGE, secundada por pareceres e recomendações do CNE¹⁶, levou a que, em decisão recente¹⁷, a tutela tenha decidido criar um grupo de trabalho, sob a coordenação da IGE, com a incumbência de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo de avaliação do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

2.2. Programas/Iniciativas desenvolvidas fora do âmbito da administração pública

A. Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias

Este programa tem sido desenvolvido desde 2000 pela Fundação Manuel Leão e teve o apoio, para o seu arranque, da Fundação Calouste Gulbenkian (Azevedo, 2005, p.41).

O programa emergiu num contexto em que não é prática a avaliação sistemática das escolas, embora o seja o debate sobre a qualidade da educação, e visa ainda ligar, dentro da escola, os factores determinantes do seu desempenho com as acções a desenvolver para a sua melhoria (Azevedo, 2002, p.69).

O modelo

O modelo que lhe subjaz baseia-se num modelo experimentado pelo instituto privado espanhol IDEA (*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha (Azevedo, 2005, p.41).

¹⁶ Pareceres nºs 5/2008 e 3/2010 e Recomendação n.º 1/2011 do CNE.

¹⁷ Despacho n.º4150/2011, de 4 de Março de 2011, dos Ministros das Finanças e da Administração Pública e da Educação.

Um ponto fundamental do modelo é a determinação do valor acrescentado da escola (Melo, 2005, p.46), ou seja, saber em que medida os resultados finais dos alunos são consequência dos próprios alunos ou do trabalho desenvolvido pela escola.

O modelo está estruturado em quatro níveis de análise: entrada, contexto, processos e resultados (Azevedo, 2002, p.73), ponderando as seguintes dimensões:

- Contexto sócio-cultural da escola;
- Organização da escola e clima organizacional;
- Resultados escolares dos alunos;
- Estratégias de aprendizagem;
- Processos de ensino e de organização pedagógica da escola.

No nível de entrada, são medidos os resultados escolares dos alunos no início do ciclo de estudos, através de testes desenvolvidos especificamente para o programa. Este nível é fundamental para permitir determinar o valor acrescentado pela escola nos resultados dos alunos no final do ciclo.

No nível de contexto da escola é analisado o contexto sócio-cultural em que a escola se situa e as características morfológicas desta dimensão.

O nível de processos corresponde à análise de processos relativos à organização e funcionamento da escola e aos relacionados com o funcionamento em sala de aula.

O nível dos resultados tem como enfoque principal os alunos, sendo também recolhidas as opiniões dos pais e dos professores sobre a escola. No que respeita aos alunos avaliam-se as aprendizagens em algumas áreas curriculares (Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências), as competências de raciocínio, as estratégias de aprendizagem e as atitudes.

Os objectivos

O Programa AVES tem como objectivo geral contribuir para a avaliação externa das escolas, e como objectivos específicos os seguintes (Azevedo, 2002, p.72):

- Conhecer os processos educativos da escola;
- Descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar no período de tempo do programa;
- Analisar o impacto dessas mudanças;

- Analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;
- Possibilitar que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas de características similares e estimular o uso dos resultados da avaliação da escola para a tomada de decisões;
- Elaborar modelos explicativos da informação obtida;
- Colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social da escola;
- Conhecer melhor os factores de qualidade da educação em Portugal e divulgá-los.

Os avaliadores e a metodologia

O programa, onde só participam as escolas interessadas, é externamente coordenado por uma equipa da Fundação Manuel Leão a quem compete elaborar os instrumentos, proceder à sua validação, processar e analisar os dados e elaborar também a informação a remeter à escola. Tem ainda a seu cargo assessorar as escolas que aceitem ser elas a proceder à análise e interpretação dos dados.

Na escola uma equipa de docentes – “equipa aplicadora” – tem a seu cargo o acompanhamento e coordenação do processo. Esta equipa é responsável pela aplicação dos instrumentos de avaliação em três momentos previstos (Outubro, Janeiro e Abril), em cada curso/ano académico e durante os anos que durar o programa de avaliação. A equipa é responsável também pelo envio à Fundação dos instrumentos de avaliação, pela dinamização de sistemas/diapositivos/ processos de informação interna, produção de comentários ao relatório de avaliação, e pela dinamização/implementação das medidas que a escola considere dever tomar.

O processo desenvolve-se ao longo de cinco etapas (Azevedo, 2002, p.75):

- 1ª etapa: **O compromisso da escola** – a escola é informada sobre as características do programa e decide acerca da sua participação no mesmo para um mínimo de três anos;
- 2ª etapa: **A recolha da informação** – a escola aplica respectivamente a alunos e pais, três vezes por ano, testes e questionários elaborados pela entidade gestora do programa. As provas dos alunos são aplicadas de forma colectiva na sala de aula sob a orientação de professores-aplicadores, sendo depois enviadas à Fundação;

3ª etapa: **Devolução da informação à escola** – cerca de um mês depois de recolhidos os dados os escola recebe os resultados das provas. Os resultados das provas dos alunos são devolvidos desagregados por aluno, por turma e por ano, incluindo o histórico, quando já exista.

4ª etapa: **Interpretação da informação** – recebida a informação a escola analisa, e interpreta-a. Espera-se nesta etapa que a informação recebida proporcione momentos de debate, de reflexão partilhada e de enriquecimento de cada escola.

5ª etapa: **Projectos de melhoria e avaliação das suas consequências** – a partir da análise e interpretação dos dados a escola, autónoma e responsabilmente, define as suas dinâmicas de melhoria. Ano após ano, a escola analisa o caminho percorrido e corrige ou mantém as trajectórias que estabeleceu.

B. Projecto “ Melhorar a Qualidade”

Este projecto nasceu em 2000 de uma parceria entre a AEEP (Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo) e a empresa de consultoria QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda), com a finalidade de desenvolver nas escolas associadas um processo de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM (Saraiva, *et al.* 2002, p.81).

O modelo EFQM foi seleccionado para referencial do projecto “Melhorar a Qualidade” pelo facto de: (i) estar suficientemente validado e testado; (ii) ter uma utilização alargada no campo do ensino; (iii) ser um referencial comum no espaço europeu; (iv) estar ajustado aos objectivos do projecto (*Idem*, p. 84).

No início foram abrangidas pelo projecto 46 escolas particulares, de diversas tipologias, associadas da AEEP.

O modelo

O Modelo de Excelência da EFQM, aplicado em Portugal a partir de 1991, é um instrumento de auto-avaliação que permite efectuar o diagnóstico da qualidade de determinada organização, para, a partir daí, promover a sua melhoria contínua (*Id. Ibidem*) com o fim de atingir a excelência.

Concebido inicialmente para as grandes empresas, o modelo foi depois aplicado a empresas de menores dimensões e a organizações do sector público, entre elas algumas escolas.

Os conceitos fundamentais subjacentes são a orientação para os resultados e para o cliente, a liderança e firmeza de propósitos, a constância da gestão por processos e factos, o desenvolvimento e envolvimento das pessoas (*stakeholders*), a aprendizagem, a inovação e melhoria contínuas, a colaboração (desenvolvimento de parcerias) e a responsabilidade social e corporativa.

O modelo, esquematizado na Figura 3 tem uma lógica RADAR (Resultados/Abordagem/Desdobramento/Avaliação e Revisão), assenta em cerca de trinta sub-critérios, agrupados por sua vez em nove critérios (áreas/dimensões) em função dos quais se avalia o progresso da organização no seu caminho para a excelência.

O modelo parte da premissa que os resultados da organização são determinados pelos meios (as causas dos resultados), isto é, tudo o que é feito tem impacto nos resultados. Assim, um bom desempenho nos “meios” conduzirá a melhores “resultados”. Por isso, se não houver uma satisfação com os resultados obtidos temos de alterar o modo como são feitas as coisas.

Os nove critérios (áreas) associam-se em duas categorias: uma de processo – **Meios** – que diz respeito à forma como a organização realiza a sua actividade; outra de produtos – **Resultados** – que diz respeito aos efeitos da actividade da organização.

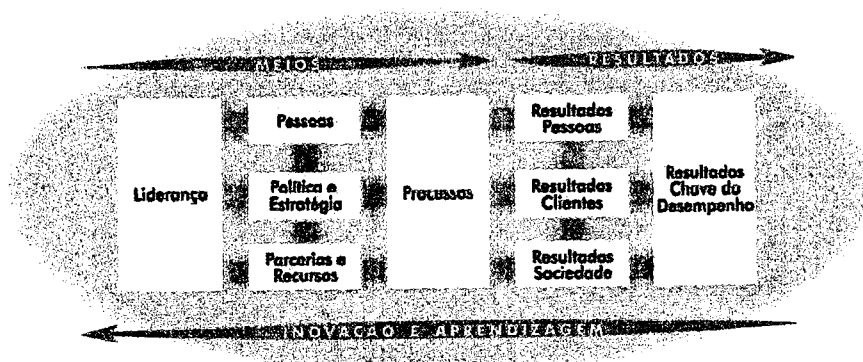


Figura 4 – Modelo de Excelência da EFQM

Fonte: EFQM (2003, p.5)

Os critérios de **Meio** são cinco:

1. Liderança
2. Política e Estratégias
3. Pessoas
4. Parcerias e Recursos
5. Processos

Os critérios de **Resultados** são quatro:

1. Clientes
2. Pessoas
3. Sociedade
4. Resultados Chave do desempenho

O modelo está suportado num sistema de pontuação, estando essa pontuação dividida 50% para os "meios" e 50% para os "resultados". Cada critério tem uma pontuação específica, de acordo com o grau de importância que lhe foi atribuída. Este sistema de pontuação permite, entre outras, a comparação das pontuações de uma organização com as de outras organizações.

Este modelo de auto-avaliação é um modelo que avalia meios e resultados, conta com o auxílio de avaliadores externos para certificar a validade da própria auto-avaliação, associa a melhoria com a prestação de contas.

Os objectivos

A ideia básica do modelo é proporcionar às organizações uma ferramenta de melhoria do seu sistema de gestão com o objectivo de atingir a excelência.

A auto-avaliação permite determinar um conjunto de pontos fortes e fracos (áreas susceptíveis de melhoria) da organização, para a partir daí ser realizado um trabalho de priorização e construído um plano de acção (plano de melhoria) com a finalidade de se implementarem acções de melhoria.

De acordo com Saraiva, *et al.* (2002, p.85) os objectivos do modelo podem ser sintetizados do seguinte modo:

- Estimular a melhoria contínua das escolas;
- Partilhar conhecimentos e “boas práticas”;
- Conduzir a resultados significativos.

Os avaliadores e a metodologia

Pelo facto de ser uma ferramenta de auto-avaliação, os avaliadores são membros da organização.

Em cada escola, a equipa de auto-avaliação nomeada tem a seu cargo a condução do processo de avaliação, sendo designado um responsável pela coordenação do projecto: *Animador de Melhoria* ou *Animador da Qualidade*.

Para além deste animador, as escolas contam com o apoio de um consultor da QUAL, que desempenha o papel de auditor externo e confere rigor à auto-avaliação realizada pela escola.

A constituição da equipa de auto-avaliação é da responsabilidade de cada escola, o que conduz a composições diferentes de escola para escola. A generalidade das escolas participantes optou por incluir exclusivamente docentes e não docentes na equipa, porém outras houve que chamaram à participação pais e alunos.

O projecto desenvolve-se em ciclos de auto-avaliação com duração de dois anos lectivos. Cada ciclo tem nove etapas dinamizadas pelo Animador de Melhoria apoiado pelo consultor da QUAL afecto à escola:

- 1ª Etapa – Apresentação e divulgação do projecto (Junho/Setembro);
- 2ª Etapa – Formação dos animadores de melhoria (Outubro/Novembro);
- 3ª Etapa – Definição e formação das equipas de auto-avaliação (Dezembro/Janeiro);
- 4ª Etapa – Reuniões de auto-avaliação (Janeiro/Maio);
- 5ª Etapa – Preparação dos relatórios de auto-avaliação e planos de acção de melhoria (Março/Julho);
- 6ª Etapa – Elaboração de documento de síntese (Dezembro);
- 7ª Etapa – Implementação do plano de acções de melhoria (Janeiro/Dezembro);
- 8ª Etapa – Avaliação do grau de implementação do plano traçado (Dezembro/Janeiro);
- 9ª Etapa – Seminário de fecho do programa (Fevereiro).

C.O Modelo CAF

O modelo EFQM foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework), encontrando-se a ser aplicado em Portugal em articulação com o SIADAP (Alaiz, 2007).

Inicialmente apresentado em 2000, na 1.ª Conferência da Qualidade das Administrações Públicas, que se realizou em Lisboa (Melo, 2008) onde os responsáveis pelas administrações públicas dos países membros da CEE se comprometeram a divulgar e a promover a utilização da CAF nos respectivos países, o modelo caracteriza-se por ser “*um modelo de análise organizacional, específico para as organizações públicas que, aplicado de forma contínua, permite às organizações públicas realizarem exercícios de auto-avaliação a custos reduzidos*” (DGAEP, 2005, p.9).

O modelo CAF envolve uma metodologia que se baseia na análise organizacional, permitindo fazer uma auto-avaliação completa da escola, diagnosticando os pontos fortes e as áreas de melhoria, sempre numa perspectiva da melhoria contínua.

Apresenta como estrutura os nove critérios referidos no modelo EFQM e a sua bipartição em critérios de meios e critérios de resultados.

A sua adaptação a escolas de ensino não-superior portuguesas está a ser levado a cabo na Região Autónoma dos Açores pelo Programa QUALIS, (Alaiz, 2017, p. 2) havendo também algumas escolas do continente a utilizá-lo.

Enquanto ferramenta de Gestão da Qualidade Total, a CAF subscreve os conceitos fundamentais da excelência tal como são definidos pela EFQM: orientação por resultados, focalização no cliente, liderança e constância de objectivos, gestão por processos e factos, envolvimento das pessoas, melhoria continua e inovação, parcerias com benefícios mútuos e responsabilidade social corporativa, visando melhorar o desempenho das organizações públicas com base nestes conceitos.

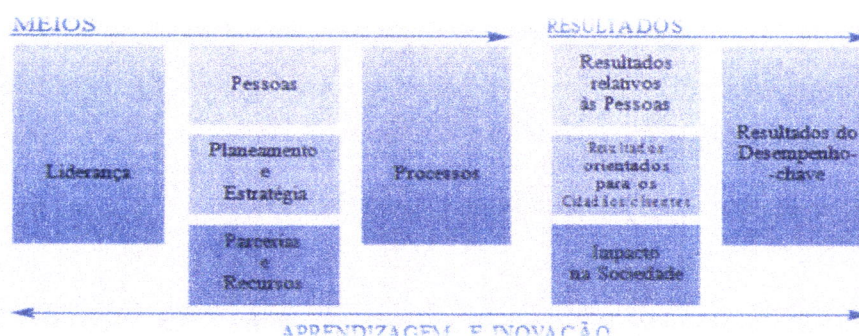


Figura 5 – Estrutura da CAF

Fonte: DGAP (2007, p.7).

Estes diversos projectos/programas de avaliação das escolas dão conta da diversidade de iniciativas, da multiplicidade de entidades que as desenvolvem, da amplitude do campo de modelos, de experiências de saber fazer, de metodologias e de finalidades.

Contudo, apesar da experiência e do saber fazer, de estarmos inseridos em instituições e projectos de nível internacional, temos um problema grave de falta de continuidade nas instituições e nos programas com alterações frequentes de rumo, dando a ideia de que se está sempre a começar do início (Azevedo, 2005, p.45). É imperioso que haja continuidade e persistência mínima de alguns procedimentos, nomeadamente o profissionalismo docente, a participação social, a acção da administração e a decisão política, caso contrário as resistências serão alimentadas. E para que se crie alguma "rotinização" dos procedimentos de avaliação é imprescindível investir na escola como unidade central de análise e de actuação, de afectação de recursos e de apoios (*Id. Ibidem*).

II – PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I
O Contexto do Estudo

1.Objectivos da investigação

Apesar das várias razões subjacentes à avaliação das escolas, e independentemente de ser possível ou desejável uma maior autonomia, julga-se indiscutível que a auto-avaliação da escola contém em si contributos que podem ser uma mais-valia para as escolas se conhecerem, para propiciar e favorecer a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, para promover o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, tornando-as instituições mais capazes e socialmente mais credíveis.

Foi pois na busca de um consolidar desta convicção que se definiu como objecto de estudo do presente trabalho, conforme se referiu na sua introdução, a análise e avaliação do impacto da aplicação de um programa de auto-avaliação num Agrupamento de Escolas, delineando-se como principais objectivos:

- Conhecer as expectativas, sentimentos e grau de envolvimento dos agentes educativos (mais especificamente dos docentes) no processo de auto-avaliação do Agrupamento.
- Averiguar a eficácia do processo no gerar de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

Pelo facto de pretendermos relatar uma situação real no seu contexto (a auto-avaliação num determinado Agrupamento) e, através da sua análise, verificar como se manifestariam e evoluiriam os fenómenos que nos interessava observar, decidimos conceber a presente investigação como um estudo de caso (circunscrito a uma área territorial, socioeconómica e cultural restrita), não sendo portanto os resultados obtidos generalizáveis a todos os contextos escolares.

Alimenta esta convicção, ainda, o facto de nesta lógica de caracterização da pesquisa (como estudo de caso) o enfoque tender a colocar-se na natureza do objecto e não na concepção metodológica, realidade perfeitamente veiculada por Afonso (2005, p.70), ao considerar que nesta abordagem se trata de estudar o que é singular, específico e único, ou seja uma situação que é limitada no espaço e no tempo.

No que respeita ao campo de análise do estudo, este circunscreve-se ao processo de auto-avaliação realizado num Agrupamento Vertical de Escolas, tendo a escolha do modelo a utilizar (e que funcionou como referencial de avaliação), recaído sobre a Avaliação Integrada das Escolas, conforme aos termos de análise e indicadores relativos à organização e funcionamento das Escolas/Agrupamentos (artigos 6º e 9º) preconizados no Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior.

O modelo de Avaliação Integrada das Escolas, de características holísticas, privilegia áreas ou dimensões estratégicas de intervenção, que estão associadas aos resultados dos alunos, ao serviço educativo e à qualidade da gestão. Compreende também áreas-chave do domínio pedagógico, do domínio organizacional, dos recursos e da gestão, do contexto e do funcionamento interno, factores determinantes na autonomia das escolas. A vantagem da sua aplicação na avaliação da qualidade do serviço de educação prestado pela escola reside no facto de, em simultâneo, permitir abordar duas questões centrais, por um lado, o sucesso dos alunos, por outro, as condições criadas para tornar o sucesso possível para todos, conforme preconizado pela IGE (2002).

2. O Agrupamento de escolas e o meio envolvente

O Agrupamento Vertical de Escolas situa-se num concelho do distrito de Évora, constituído por duas freguesias e cinco aglomerados urbanos, contando actualmente com 12.000 habitantes e ocupando uma área total de 223 Km².

A sede de concelho localiza-se na freguesia que ocupa 71% da área total do concelho e constitui um dos maiores aglomerados urbanos do distrito de Évora, com uma densidade populacional superior à média no Alentejo – 52 habitantes por Km², contra 24 no Alentejo – nela residindo 9612 habitantes, sendo a percentagem de jovens superior à dos idosos.

Segundo dados do Censos 2001, o concelho registou entre 1991 e 2001 um aumento populacional de 11,2%, tendo sido o que mais cresceu em todo o Alentejo. A evolução da taxa de natalidade assume também um crescimento mais acentuado (1,6‰) do que aquele verificado a nível nacional (-1‰) e regional.

No que se refere à acessibilidade rodoviária, o concelho é atravessado por importantes infra-estruturas rodoviárias como as auto-estradas A2 e A6, e a E.N.4 que o liga aos concelhos de Montemor-o-Novo e Montijo.

Segundo dados da Carta Educativa (Outubro de 2006), cerca de 51% da população com mais de 15 anos residente no concelho não tem actividade económica, valor bastante superior à média nacional, sendo a população inactiva sobretudo do sexo feminino (58%).

A maioria dos trabalhadores por conta de outrem residente no concelho trabalha no sector secundário, com particular destaque para as actividades relacionadas com as indústrias de automóvel, de transformação de cortiça e de moagem/panificação, sendo a

importância deste último, em termos de emprego, bastante superior à verificada no país e na região. O sector terciário, no domínio da prestação de serviços, é também significativo. Ao invés, o sector primário tem expressão quase residual, ainda que acima da média nacional.

2.1 Das escolas do Agrupamento

O Agrupamento foi sujeito a um processo de auto-avaliação que culminou com a apresentação do relatório respectivo em Setembro de 2007.

À época as infra-estruturas do Agrupamento compreendiam uma unidade (a escola sede do Agrupamento) que integrava cinco turmas do 4º ano, dez turmas do 2º e nove do 3º ciclo do Ensino Básico e, ainda, oito Escolas Básicas do 1º ciclo (EB1) e quatro Jardins de Infância (JI). A sede do Agrupamento dista das EB1 e dos JI em 2,5 Km, excepção feita a uma das escolas do 1º ciclo que dista cerca de 25 Km.

A construção das instalações da escola sede remonta a 1989, existindo 21 salas de aula, o que garante uma capacidade de cerca de 500 alunos em condições adequadas.

As escolas do 1º ciclo do Agrupamento são, na sua maioria, de construção típica “Estado Novo”, tendo sofrido intervenções de recuperação e melhoramento entre 2004 e 2005. Destes estabelecimentos de ensino, os de menores dimensões têm vindo a ser encerrados, dispondo presentemente aqueles que ainda se encontram em funcionamento entre 1 e 6 salas de aula.

A tipologia dos jardins-de-infância é mais variada funcionando uns em edifícios de construção já atrás apelidada de “Estado Novo” e outros em instalações mais recentes.

2.2 Da gestão do Agrupamento

O Agrupamento iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 2000/01, sob a gestão de uma Comissão Administrativa Provisória, tendo, a partir do início do ano lectivo de 2001, passado a ser gerido por um Conselho Executivo que se manteve em funções até à aposentação do seu presidente em Julho de 2006.

A partir desse momento, e até ao final do ano escolar de 2006/2007 a sua administração ficou a cargo de uma Comissão Administrativa Provisória, integrando todos os membros do anterior Conselho Executivo.

Aquando da divulgação do relatório de auto-avaliação (Setembro de 2007) a gestão estava a cargo de um Conselho Executivo, que se manteve em funções até Julho de 2008, composto por membros da anterior Comissão Administrativa Provisória.

2.3 Da população escolar

Os dados contidos no quadro abaixo espelham a evolução da população escolar no Agrupamento em estudo desde o ano escolar de 2002/03 até ao final do ano lectivo de 2006/07.

Quadro 3 – Evolução da População Escolar

Níveis de ensino	N.º de alunos				
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Pré-escolar	87	96	96	121	113
1º ciclo	411	416	429	432	461
2º ciclo	187	197	193	203	210
3º ciclo	283	283	237	205	181
Total	968	992	955	961	965

Fonte: Direcção Regional de Educação do Alentejo (2002/03 a 2004/05) e Conselho Executivo do Agrupamento (2005/06 e 2006/07).

Não é possível adiantar uma leitura inequívoca de qualquer tendência na evolução global da população escolar, porquanto nos últimos anos daquele período tiveram lugar alterações estruturais com impacto significativo nos dados, nomeadamente a transferência determinada pela tutela de turmas do 3º ciclo de escolaridade para unidade escolar não pertencente ao Agrupamento e, a criação de novas salas de aula no pré-escolar.

Ainda assim, no que ao número de crianças inscritas no pré-escolar respeita, é possível constatar um acréscimo expressivo no ano lectivo de 2005/06, que logo no ano seguinte inverte a tendência. O primeiro movimento terá porventura resultado da entrada em funcionamento de novas salas de aula, enquanto as restantes oscilações no período considerado corresponderão certamente a flutuações normais sem significado relevante.

Relativamente ao 1º e 2º ciclos reconhece-se uma tendência inequívoca para o aumento do número de alunos. Na sua origem crê-se que estarão múltiplos factores, dos quais importa destacar o crescimento demográfico, quer devido ao aumento das taxas de natalidade quer a movimentos migratórios.

Ao invés, a evolução da população escolar a frequentar o 3º ciclo é claramente negativa, sendo o principal factor responsável a transferência de turmas deste ciclo de ensino para outros estabelecimentos escolares não pertencentes ao Agrupamento.

Apreciada a evolução da população escolar como um todo, e face à sua dimensão, não é de atribuir qualquer relevo ao aumento que vem ocorrendo desde 2004. As significativas subidas registadas no 2º ciclo acabam por ser contrariadas por movimento de sentido oposto verificado no 3º ciclo, resultando praticamente anulado no cômputo global o efeito crescente das primeiras.

Quadro 4 – Distribuição dos alunos matriculados em escolas do Agrupamento

Nível/Ciclo de Escolaridade		Estabelecimento de Ensino	Total	N.º de Turmas	N.º de alunos do Nível/Ciclo (Total %)
Pré-Escolar		JIA	20	1	113 (11,8%)
		JIB	25	1	
		JIC	43	2	
		JID	25	1	
1º Ciclo		EB1 A	6	1	461 (47,8%)
		EB1 B	129	6	
		EB1 C	25	2	
		EB1 D	12	1	
		EB1 E	43	3	
		EB1 F	17	1	
		EB1/JI G	87	4	
		EB1/JI H	40	2	
		Escola Sede	102	5	
2º Ciclo	5ºAno	Escola Sede	105	5	210 (21,7%)
	6ºAno		105	5	
3º Ciclo	7ºAno	Escola Sede	78	4	181 (18,7%)
	8ºAno		47	2	
	9ºAno		56	3	
Total			965	49	965 (100%)

O quadro acima evidencia a distribuição dos 965 alunos matriculados nos diversos estabelecimentos de ensino do Agrupamento no início do ano lectivo 2006/07, resultando óbvia uma forte concentração na escola sede do Agrupamento, com 493 alunos (51,1%), e, por oposição, o reduzido número de alunos nas unidades escolares periféricas.

Informação colhida também aquando do processo de auto-avaliação permite ainda caracterizar o perfil dos pais/encarregados de educação daquela população escolar.

Constata-se que, regra geral, o papel de encarregado de educação é assumido pela mãe do aluno. Mais de cerca de 60% dos encarregados de educação são trabalhadores por conta de outrem. Apenas 8,5% deles se dedicam exclusivamente à actividade doméstica, residindo 82,4% na localidade onde se situa a Escola¹⁸, 12,2% noutra localidade, mas dentro do concelho, e apenas 5,5% residem fora do concelho.

Finalizando a caracterização dos encarregados de educação por via do respectivo perfil em termos de escolaridade, reconhece-se que são os encarregados de educação dos alunos mais novos os que frequentaram níveis de ensino mais avançados, como é natural. E, ainda, que os casos de encarregados de educação que não sabem ler nem escrever, tais como os de detentores de doutoramento ou mestrado, são pontuais.

2.4 Da acção social escolar (ASE)

A ASE compreende a atribuição de benefícios de acordo com as condições económicas dos agregados familiares dos alunos. Esses apoios podem assumir a forma de apoio alimentar, auxílio económico para livros, material escolar, ou ainda, apoio em actividades de complemento curricular e seguro escolar.

Quadro 5 – Número de alunos com ASE

ASE	Escalão A			Escalão B		
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
2005/06	121	63	53	39	9	17
2006/07	145	49	39	17	14	16

O total de alunos do Agrupamento abrangidos pela ASE era em 2005/06 de 302, tendo decrescido para 280 no ano lectivo de 2006/07. Esta diferença ficou a dever-se fundamentalmente ao decréscimo verificado no escalão A, no 2º e 3º ciclos. Contudo,

¹⁸ O termo Escola deve ser entendido como referência a uma entidade cuja expressão tanto pode ser uma escola singular ou o Agrupamento de escolas.

atendendo a que no 1º ciclo, no mesmo escalão, ocorreu um acréscimo de cerca de 20 %, não é de esperar que a tendência no global dos apoios seja para diminuir.

2.5 Dos recursos humanos

Pessoal docente

Em 2006/07 exerciam funções docentes no Agrupamento cerca de 100 professores e educadores, dos quais 57 pertenciam ao quadro de nomeação definitiva, e apenas 47 eram do quadro do Agrupamento, o que correspondia a uma estabilidade do corpo docente inferior a 50%. Dos restantes, 33 integravam o quadro de zona pedagógica, 2 o quadro do ensino especial e 7 eram contratados.

Em termos de desempenho de funções, cerca de 81% dos docentes exerciam exclusivamente actividades lectivas. Os restantes desempenhavam actividades lectivas e de apoio (1 docente no 2º e 3º ciclos), apenas actividades de apoio (16 docentes), actividades de gestão e de apoio (1 docente), de coordenação de Biblioteca (1 docente no 1º ciclo) ou, ainda, exclusivamente actividades de gestão (1 docente).

Quadro 6 – Estabilidade do corpo docente

N.º de docentes		
Níveis de ensino	Leccionam pela 1ª vez	Leccionam há mais de 6 anos (depois de 2000)
Pré-escolar	2	4
1º Ciclo	3	15
2º Ciclo	6	10
3º Ciclo	10	14
Total	21	43

É possível perceber ainda que, do total de docentes, 43 leccionavam no Agrupamento há mais de 6 anos (a maioria do 1º e 3º ciclos) e 21 pela primeira vez. De todos os níveis de ensino o 3º ciclo era onde se constatava uma maior incidência de docentes a leccionar pela primeira vez no Agrupamento. Por oposição, no pré-escolar a incidência de docentes a leccionar pela primeira vez era menor, mostrando definitivamente que neste nível de ensino se verificava uma maior estabilidade do corpo docente.

Em termos de tempo de serviço, cerca de 80% dos professores apresentavam dez, ou mais, anos de tempo de serviço, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 7 – Tempo de serviço/grupo etário

N.º de docentes					
Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)				
	até 4	5-9	10-19	20-29	+ de 30
menos de 30	0	1	0	0	0
30-39	5	12	17	0	0
40-49	0	1	28	15	0
50-59	0	0	2	18	5
+ de 60	0	0	0	0	1
Total	5	14	47	33	6

Ainda, de acordo ainda com os dados obtidos, cerca de 87% dos professores seriam licenciados, e os restantes bacharéis ou com curso médio. Dos licenciados cerca de 10% tinham já concluído mestrado e/ou curso de especialização ou pós graduação. Nenhum dos docentes era detentor do grau de doutor.

Pessoal não docente

Em 2006/07 o quantitativo de pessoal não docente era constituído por 52 funcionários distribuídos pelos diferentes serviços do Agrupamento, conforme explicitado no Quadro 8. Resulta evidente que a sua maioria (73%) era auxiliares de acção educativa pertencendo, quase na totalidade (83%) ao quadro do Agrupamento.

Quadro 8 – Caracterização profissional do pessoal não docente

N.º de não docentes			
Situação profissional	Categorias		
	Serviços Administrativos	Auxiliares de acção educativa	Cozinha
Quadro	8	28	5
Contratados	0	3	1
Prestação de serviços	0	6	0
Outra	0	1	0
Totais	8	38	6

A informação recolhida permitiu ainda estabelecer que cerca de 50% dos funcionários tinha idade superior a 50 anos, sendo que 40 trabalhavam no Agrupamento há mais de 6 anos e 4 iniciaram funções apenas no último ano lectivo em escolas do 1ºciclo. A maioria dos funcionários desempenhava funções na escola sede.

Ainda de acordo com os dados obtidos, cerca de 34% dos funcionários frequentaram apenas quatro anos de escolaridade, ou menos, e apenas 11 têm mais do que o 9º ano, não existindo entre eles detentores de bacharelato ou licenciatura.

3. O Processo de Auto-avaliação no Agrupamento

Com a finalidade de proceder à avaliação interna do Agrupamento foi nomeada, em Novembro de 2005, por despacho do então Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical, a Comissão de Avaliação Interna do Agrupamento (CAIA).

Em 23 de Novembro de 2005 teve lugar a primeira reunião da Comissão, na qual estiveram presentes todos os elementos então designados para a equipa de avaliação, com o fim de delinear o plano de avaliação. A partir daí e até ao término do processo avaliativo decorreram um vasto leque de iniciativas tendo em vista reunir elementos que permitissem conhecer com rigor e transparência o funcionamento do Agrupamento.

Em Janeiro de 2006 deu-se início ao processo de avaliação interna com a apresentação do Programa de Auto-Avaliação a todos os elementos da comunidade educativa. Realizaram-se reuniões com o pessoal docente e não docente, procedendo-se à divulgação do processo e da sua finalidade. Tendo em vista a mais ampla divulgação

do processo, foram ainda endossados folhetos a toda a comunidade educativa (pais, professores e pessoal não docente) e distribuídos exemplares do Programa a todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento, à Autarquia e ao Conselho Municipal de Educação.

No traçar do plano de avaliação a Comissão adoptou as orientações de Alaiz *et al.* (2003), o testemunho vivido por uma escola no âmbito do Projecto Qualidade XXI (Fialho *et al.*, 2002) e, como referencial o modelo do Programa da Avaliação Integrada das Escolas, caracterizado no Capítulo V do enquadramento teórico deste estudo.

3.1 O Programa de Avaliação Interna do Agrupamento

O Programa apresentado à comunidade educativa explicitava o enquadramento legal do regime de auto-avaliação das escolas (Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro), os objectivos do processo de avaliação, o modelo de avaliação que iria ser prosseguido, as estratégias e procedimentos metodológicos, e um quadro cronológico de todo o processo.

Os objectivos do processo

Com o processo de avaliação interna pretendia-se:

- Promover acções de sensibilização para a efectiva participação da comunidade educativa no processo de auto-avaliação do Agrupamento;
- Revelar a percepção da comunidade educativa em relação ao Agrupamento;
- Conhecer o nível de satisfação dos diferentes públicos que se relacionam com o Agrupamento;
- Identificar pontos fortes e aspectos a melhorar no funcionamento do Agrupamento;
- Aumentar a mobilização interna para a mudança;
- Adquirir/desenvolver uma prática de investigação/avaliação;
- Proporcionar ao Agrupamento um conjunto de orientações e instrumentos que permitissem avaliar o seu desempenho interno em todos os sectores;
- Contribuir, através de processos de reflexão, quer incidindo sobre aspectos teóricos, quer sobre a realidade do próprio Agrupamento, para melhorar a qualidade do trabalho realizado, com especial incidência na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento organizacional do Agrupamento.

As etapas do processo

De acordo com o Programa de Avaliação Interna apresentado, o processo de auto-avaliação desenvolver-se-ia em três momentos articulados: o lançamento, o desenvolvimento e a divulgação.

1º – O lançamento

Esta fase corresponderia à apresentação dos elementos que integravam a Comissão de Avaliação (a equipa e o grupo de discussão), à apresentação do elemento externo que ao longo do processo iria desempenhar o papel de amigo crítico, e ainda à concretização de várias iniciativas com vista a sensibilizar a comunidade educativa para o processo de auto-avaliação.

- **A equipa de avaliação** – responsável pelo trabalho técnico da auto-avaliação, integraria docentes dos vários ciclos de ensino do Agrupamento, pertencentes a órgãos de gestão (Assembleia, Conselhos Executivo e Pedagógico) e estruturas educativas, e teria a seu cargo as seguintes funções:

- Planear a avaliação, designadamente seleccionar, construir e aplicar instrumentos;
- Definir a composição das sub-equipas de avaliação;
- Recolher, tratar e analisar a informação recolhida, conduzir reuniões, entrevistas, observações e sondagens;
- Apresentar os resultados, designadamente elaborando relatórios e divulgando os resultados à comunidade educativa.

O trabalho seria realizado individualmente ou em parcerias e os instrumentos produzidos, assim como os resultados da investigação discutidos, sempre que justificável, em plenário da Comissão.

- **O grupo de discussão** – este grupo representaria a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacentes à organização escolar, nomeadamente os interesses dos diferentes grupos (professores, alunos, pais, autarcas, grupos disciplinares, auxiliares da acção educativa, etc.), assim como de outras pessoas que, embora não sendo detentores de qualquer cargo específico nem representando qualquer grupo, pudessem, pela sua experiência, saber ou

personalidade, constituir uma mais-valia para o processo avaliativo. Teria como atribuições:

- Fazer ouvir as perspectivas, preocupações e reivindicações dos diferentes sectores da comunidade educativa através da sua presença no processo, em momentos a acordar com a equipa de avaliação;
- Intervir na definição das questões de avaliação;
- Validar instrumentos de recolha de dados;
- Intervir na interpretação dos resultados.

■ **O “amigo crítico”** – A literatura consultada refere frequentemente o papel crucial de envolver um “amigo crítico” na tarefa de avaliar a escola, isto é, um agente externo à escola (colegas de uma escola próxima, especialistas em avaliação, investigadores, consultores, membros da autarquia, pais, psicanalistas, etc.). Preferencialmente deverá ser alguém capaz de aceitar desafios intelectuais estimulantes e de colocar perguntas incómodas. Alguém que não procure impor os seus pontos de vista mas que “obrigue” a equipa a tomar decisões; conheça o espaço educativo e seja capaz de “sentir” a sua cultura; capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos; provoque a “discussão” sem contudo deixar que a mesma se arraste por tempo indefinido (Alaiz *et al.*, 2003).

MacBeath *et al.* (2005), na sua obra “A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor”, apresenta uma diversidade de competências do amigo crítico (Quadro 9) construídas a partir das experiências que várias escolas tiveram num projecto-piloto a nível europeu.

Quadro 9 – Diversidade de competências do amigo crítico

Conselheiro científico	<ul style="list-style-type: none">• Dá conselhos úteis.• Transmite de forma clara os pontos fortes e fracos da escola.• Informa sobre materiais de auto-avaliação e desenvolvimento escolar.• Sugere métodos de trabalho e possibilita o acesso a outras técnicas de investigação.• Dá orientações claras sobre como implementar propostas.• Partilha conhecimentos.• Cria qualidade através da reflexão, apoia na metodologia.• Torna o trabalho mais “profissional”.• Ajuda a preparar seminários.
-------------------------------	--

(continua)

Quadro 9 – (continuação)

<p>Organizador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modera as reuniões. • Dá orientações para acções. • Comenta sobre discussões estratégicas. • Define objectivos claros. • Dirige grupos de trabalho de forma eficaz.
<p>Motivador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja e dá confiança. • É um bom ouvinte. • Cria um sentimento de importância do projecto para a escola. • Exige mais da escola. • É inspirador e encorajador. • Impede os participantes de serem muito ambiciosos. • Torna a auto-avaliação compreensível. • Ajuda a encontrar novas ideias. • Faz com que o trabalho continue. • Avança por pequenos passos. • Dá uma ideia do rumo a seguir. • Promove actividades de continuação. • Ajuda a ultrapassar conflitos. • Ajuda a focalizar a atenção. • Encoraja numa atitude positiva em relação ao trabalho colaborativo. • Ajuda a motivar os alunos e a conseguir a cooperação dos pais no projecto. • Prepara os grupos de acção para repensarem e elaborarem os instrumentos de trabalho.
<p>Facilitador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gere emoções. • Mantém o equilíbrio entre questões pessoais e questões profissionais. • Dá ênfase aos aspectos de contexto no processo de aprendizagem na escola. • Faz perguntas sobre relações interpessoais.
<p>Membro da rede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói redes. • Sugere parceiros possíveis no exterior/ de outras escolas. • Ajuda na constituição de equipas, reforça a cooperação entre a escola e o trabalho. • Estabelece contacto entre estagiários e a instituição de formação do ensino superior.
<p>Elemento externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traz uma visão externa, é crítico do "vulgar". • Ocasionalmente contra-argumenta. • Cria múltiplas perspectivas, espelha as percepções individuais. • Melhora a coerência entre os diferentes pontos de vista. • Questiona a escola sobre aspectos organizacionais. • Analisa a escola na perspectiva de uma outra empresa.

Fonte : MacBeath *et al.* (2005, p. 273)

Neste enquadramento, e dada a relevância atribuída ao “amigo crítico” no processo da auto-avaliação da escola, foi convidado um professor com mestrado na área da Administração Educacional que, embora pertencendo ao quadro do Agrupamento, aquando do desenvolvimento do processo não se encontrava em exercício de funções no Agrupamento.

- **A Sensibilização** – Para que o processo de avaliação fosse bem aceite e entendido como útil para o Agrupamento e para que os resultados contribuíssem para uma melhoria efectiva do Agrupamento, era indispensável a criação prévia de uma cultura de auto-avaliação e a sua interiorização pela comunidade educativa. Por isso, a sensibilização da comunidade educativa tornou-se factor determinante em todo o processo, sendo preocupação permanente em todas as etapas avaliativas coordenadas pela equipa. Tal preocupação assumiu expressão na realização de inúmeras reuniões e colóquios, na divulgação de notícias através de canais de comunicação e sob as mais diversas formas, bem como na realização de eventos vários visando o envolvimento do maior possível da comunidade.

Todos os actores educativos (pais, alunos, professores, auxiliares de acção educativa e outros membros da comunidade) foram informados sobre quem teria participação activa na avaliação, das finalidades da mesma, das suas vantagens, do respectivo programa, das formas e níveis de participação, procurando evitar-se atitudes de rejeição e defesa frequentemente geradas neste tipo de processos. A todos foi dada garantia da confidencialidade da informação prestada, preconizando-se, entre outras medidas, a utilização de sobrescritos fechados e de urnas seladas para a devolução de respostas a questionários e, ainda, um tratamento agregado dos dados de modo a que os resultados da avaliação fossem apresentados em termos de grandes tendências e não evidenciando casos particulares.

2º – O desenvolvimento do processo

A avaliação deve assentar em evidências e em dados cuja recolha tem de ser cuidadosamente estruturada. Apesar de existirem instrumentos de fácil interpretação já publicados e testados quanto à sua validade e fiabilidade (questionários, testes de desempenho e de atitudes e outros tipos de instrumentos de medida), à equipa de avaliação competiria ponderar sobre a utilidade dos mesmos na recolha de informação, bem como sobre a necessidade de adaptação de alguns deles para melhor reflectirem a

realidade escolar em análise. O ponto de partida para a selecção de instrumentos e de fontes não seria assim o zero, visto pré-existirem práticas e dados que necessariamente integrariam o processo de auto-avaliação, designadamente as estatísticas sobre as classificações dos alunos e os registos de frequência, entre outros.

A habilidade dos avaliadores traduzir-se-ia no aproveitamento de trabalho existente e ainda em construir, adaptar e/ou seleccionar instrumentos simples que abrangessem todas as áreas a avaliar.

Nesta etapa decidir-se-ia sobre as questões a formular, técnicas e instrumentos a utilizar, assim como sobre que fontes de informação seleccionar.

- **A recolha de evidências** – Independentemente da perspectiva em que o avaliador se coloque (avaliação quantitativa ou qualitativa), a avaliação compreende sempre um processo sistemático de recolha de dados sobre um dado objecto (no nosso caso sobre o Agrupamento, como um todo), de modo a obter-se informação válida e fiável, fundamental para a tomada de decisões e contributo valioso para a melhoria, no caso vertente, da actividade educativa do Agrupamento.

A bibliografia consultada revela a inexistência de consenso quanto à abordagem mais adequada num trabalho de investigação, no entanto trabalhos realizados têm vindo a colocar em evidência que a distinção entre quantitativo e qualitativo nem sempre é útil, preconizando mesmo alguns autores que a coexistência de ambas as perspectivas não só é possível como é desejável (Calderhead, Casanova & Berliner, citados por Grilo, 2002).

Por essa razão optou-se por uma abordagem que compreendesse aquelas duas vertentes perspectivando-se, entre outras, o recurso às seguintes fontes de informação:

- Dados obtidos em reuniões com pais, alunos e outros;
- Dados obtidos em reuniões com a Comissão de Avaliação;
- Observação Directa (ocasional e focada) – dos próprios actores nos seus múltiplos papéis;
- Documentos administrativos – actas, Projectos Educativo e Curricular, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Relatórios de Actividades, pautas, planificações, diários de campo, etc.;

- Inquéritos por entrevista (individuais ou em grupo), e questionários a diversos actores escolares (professores, pais/encarregados de educação, alunos, pessoal não docente);
- Registos existentes no Agrupamento sobre:
 - Sucesso dos alunos;
 - Taxas de frequência e de absentismo;
 - Destinos dos que deixam a escola;
 - Actividades extra-curriculares;
 - Utilização correcta das verbas;
 - Taxa de exclusão.

■ **Interpretação de dados e evidências**

Os instrumentos de recolha de informação, construídos ou escolhidos, contemplariam as áreas a estudar e seriam, quando justificável, validados pela Comissão de Avaliação e por um investigador de reconhecido mérito.

Os dados, provenientes de diversas técnicas, diferentes informantes, de momentos distintos, de opiniões e interpretações de “avaliadores”, seriam triangulados de modo a enriquecer a interpretação da informação e tornar a avaliação mais rigorosa. Os de natureza quantitativa seriam objecto de análise estatística, enquanto que os de natureza qualitativa seriam sujeitos a uma análise de conteúdo ou então apresentados em descrições.

3º– A divulgação

■ **A Elaboração do relatório**

O processo de avaliação culminaria com a elaboração de um relatório. Este documento não deveria contudo ser demasiado extenso, de forma a não desincentivar a sua leitura por parte dos seus destinatários.

O relatório deveria ainda ser claro, simples e descrever o propósito da avaliação, a metodologia utilizada, os resultados encontrados, as conclusões e recomendações propostas.

Ao ter uma dupla dimensão (formativa e informativa), o relatório teria de ser pensado como uma peça fundamental de informação sobre o Agrupamento, útil para a revisão interna do próprio desempenho e para a elaboração de planos de melhoria. Deveria reflectir o Agrupamento tal como é, *“como se organiza e gere em função das características dos seus alunos, como planifica e realiza as situações de aprendizagem, como assegura os apoios de acordo com as necessidades, como se organiza a formação em serviço dos docentes e não docentes, como avalia e analisa os resultados das aprendizagens dos alunos, etc.”* (IGE, 2000, p.46).

■ A Cronologia do processo

Tendo em vista garantir uma visão do conjunto dos momentos que compõem o processo de avaliação, a respectiva duração e o modo como se distribuem no tempo, e ainda a coordenação das diversas actividades foi definido o quadro cronológico seguinte, com início em 2005.

Calendarização	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M
Início do Processo	23																
Constituição da Equipa de Avaliação																	
Análise Bibliográfica e entrega de documentação																	
Constituição do grupo de discussão																	
Elaboração do Programa de Avaliação Interna																	
A apresentação, divulgação e publicitação do Programa de Avaliação																	
Sensibilização da comunidade educativa para a Avaliação Interna																	
Desenvolvimento do Processo																	
Definição do Perfil de Auto-Avaliação do Agrupamento: encontros e debates entre a Comissão (Equipas+ Grupo de discussão)																	
Análise Bibliográfica e entrega de documentação																	
Sensibilização da comunidade educativa para a Avaliação																	
Divulgação de documentação, com vista à elaboração de instrumentos que visem apoiar o trabalho da equipa de avaliação																	
Elaboração de instrumentos de avaliação																	
Validação de instrumentos																	
Recolha de dados e de evidências																	
Interpretação de dados e evidências																	
Divulgação																	
Elaboração do relatório																	
Divulgação, à comunidade educativa, dos resultados e das conclusões do processo de avaliação.																	

3.2 O desenvolvimento do processo de auto-avaliação

Apresentado o Programa de Avaliação Interna à comunidade educativa deu-se início ao trabalho de recolha, análise e interpretação de dados que permitissem caracterizar o Agrupamento tendo como referência os seguintes domínios:

- Proficiência escolar
- Organização e Gestão
- Educação, Ensino e Aprendizagem
- Cultura e Clima de Escola

A metodologia utilizada na recolha de evidências relativas àqueles domínios envolveu as seguintes acções:

- Realização de reuniões com os diversos actores no processo (professores, alunos, pais, pessoal não docente e, representantes da Autarquia, do Conselho Municipal de Educação, e das Forças de Segurança);
- Realização de reuniões de trabalho da própria equipa de avaliação;
- Elaboração e aplicação de inquéritos por questionário a todos os actores da comunidade escolar (professores, pais, alunos dos 2º e 3º Ciclos e pessoal não docente);
- Elaboração de guiões de entrevistas a realizar aos titulares dos órgãos de administração e gestão, a alguns titulares das estruturas educativas, a outros docentes e ainda ao representante da Autarquia na área da educação;
- Realização e gravação áudio de entrevistas;
- Transcrição das entrevistas realizadas;
- Elaboração de grelhas de análise de conteúdo das entrevistas;
- Análise de conteúdo das entrevistas;
- Lançamento dos dados recolhidos por questionário, em matriz para o efeito elaborada;
- Tratamento estatístico dos dados recolhidos através de questionário;
- Elaboração de grelhas de análise de conteúdo de actas;
- Análise documental de actas;

- Levantamento de dados sobre a população escolar (alunos) e sobre pessoal docente e não docente;
- Recolha de informação com vista à caracterização dos recursos materiais ao serviço do Agrupamento;
- Recolha de informação tendo em vista a caracterização do meio;
- Levantamento administrativo de dados sobre os resultados escolares;
- Tratamento analítico de todos os dados recolhidos.

Os instrumentos produzidos para a recolha de informação (questionários, guiões de entrevistas, grelhas de análise de entrevistas e de actas) contemplavam os domínios em análise, e foram, quando justificável, validados pelo grupo de discussão (grupo integrante da Comissão de Avaliação), pelo orientador da presente dissertação e sempre pela equipa de avaliação.

Todos os participantes foram informados da confidencialidade da informação prestada, sendo utilizados sobrescritos fechados ou "urnas" seladas para a devolução de respostas a questionários. Foi igualmente manifestada a garantia da preservação do anonimato dos entrevistados.

Em Junho de 2006 foram, depois de previamente testados, questionários a todos os alunos dos 2º e 3º ciclos, em sala de aula, e em reunião tida para o efeito foram distribuídos questionários a todo o pessoal docente e não docente do Agrupamento. Para além desses questionários foram ainda enviados, através dos alunos ou dos professores, questionários a todos os pais/encarregados de educação.

Nos questionários, optou-se por uma maioria de itens muito estruturados, de resposta fechada, de formato dicotómico, de escolha múltipla ou *likert* e, em algumas situações, questões de resposta aberta, tendo em vista obter elementos caracterizadores da singularidade dos vários respondentes.

Dos questionários devolvidos obteve-se a participação no processo de avaliação de 45 educadores e professores (41,7% do total), de 333 alunos do 2º e 3º ciclos (81,6 % do total), de 513 pais/encarregados de educação (54,9% do total), e de 34 funcionários (51,6 % do total), o que conduziu à análise de um total de 925 questionários.

De Junho de 2006 a Outubro de 2006 foram inquiridos por entrevista os titulares dos órgãos de administração e gestão (4), alguns titulares das estruturas educativas (15), outros docentes (3) e, em Abril de 2007, o representante da Autarquia para a área da

educação. Estas entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas tendo a informação nelas contida sido submetida a análise de conteúdo e organizada em categorias, umas pré-estabelecidas, em função das dimensões em estudo, e outras induzidas pelo conteúdo das próprias entrevistas.

Em 22 de Novembro de 2006, tendo em vista possibilitar o acompanhamento da evolução dos trabalhos, foi apresentado aos órgãos de administração e gestão do Agrupamento (Assembleia, Conselhos Pedagógico e Executivo) um relatório das iniciativas até então realizadas.

No início do ano lectivo de 2006/07 foram adicionalmente disponibilizadas grelhas de verificação¹⁹ ao Coordenador de Projectos do pré-escolar e 1º ciclo, à Coordenadora da Biblioteca Escolar da Escola Básica Integrada e à Presidente da Comissão Provisória, com vista a complementar a informação recolhida no ano lectivo anterior.

Para uma mais fiel caracterização do Agrupamento procedeu-se ainda à análise de conteúdo de actas dos órgãos e estruturas dos inquiridos por entrevista, relativas ao período de Setembro de 2005 a Dezembro de 2006, tendo sido sumariamente lidas, quando justificável, actas posteriores a essa data.

Os dados de natureza quantitativa, designadamente os obtidos a partir dos questionários, foram submetidos a tratamento estatístico utilizando para o efeito a folha de cálculo Microsoft Excel 2003 com recurso à estatística descritiva, ou o SPSS (versão 13.0 for Windows) com recurso à análise factorial²⁰. Os dados de natureza qualitativa, tais como os recolhidos nas entrevistas e nas actas, foram objecto de análise de conteúdo com suporte em grelhas construídas para o efeito, onde se identificaram categorias e subcategorias sem a preocupação de as quantificar.

¹⁹ Grelhas onde os interlocutores registam a existência de determinados dados de acordo com as categorias pré-estabelecidas nas análises das entrevistas.

²⁰ "A redução dos dados determinando outras variáveis, que em menor número que as originais, contivessem em si quase tanta informação como aquelas, pode realizar-se por análise factorial através do chamado método das componentes principais, componentes essas que não são mais do que combinações lineares das variáveis originais, dependendo apenas da matriz de correlações entre elas e em que cada uma dessas componentes diz respeito apenas a um grupo de variáveis originais que aborda um mesmo tema." (Verdasca, 2002, p.412)

Toda a informação recolhida foi triangulada de modo a enriquecer a sua interpretação, validá-la, garantir a sua fiabilidade, e assim tornar o processo de avaliação mais rigoroso.

A dimensão e complexidade da análise encetada deram inevitavelmente origem a inúmeras reuniões de coordenação e a infindáveis horas de trabalho dos elementos que integravam a equipa de avaliação, revelando-se a conciliação da actividade docente com o trabalho da Comissão um dos principais obstáculos à conclusão dos trabalhos a que esta se havia proposto. A extensão e diversidade dos documentos a analisar de forma alguma se satisfazia com os 45 minutos semanais, exclusivamente da componente não lectiva, atribuídos à maioria dos docentes que integravam a equipa. Assim, só fruto da sua excepcional dedicação foi possível, sem prejuízo da sua actividade principal, o ensino, evitar a ocorrência de significativas derrapagens relativamente à calendarização do processo inicialmente estabelecida.

Outra condicionante adveio da própria característica do método de recolha de dados por questionário. É impossível garantir que as instruções, o sentido das questões e as hipóteses de resposta tenham sido devidamente apreendidas pelos inquiridos, daqui resultando alguma falta de rigor nos dados obtidos.

Também os dados obtidos por entrevista não são isentos de reparo. A inabilidade do entrevistado para responder ou do entrevistador para questionar, a ausência de anonimato do entrevistado (aquando da realização da entrevista), as expectativas que alimenta, ou aquelas que julga poder o avaliador alimentar a seu respeito, podem condicionar significativamente as suas respostas, evidenciando portanto a importância do recurso a outras fontes de informação.

Com vista a suprir essa condicionante recorreu-se também à análise de conteúdo de actas, ainda que, também aqui, a equipa se tivesse confrontado com significativas limitações. Em certas estruturas verificou-se simplesmente a inexistência de algumas actas. Mas, mesmo nas actas existentes verificou-se dominar a falta de rigor nos assuntos tratados, designadamente ausência de precisão quanto à matéria discutida, não fundamentação das deliberações tomadas, omissão quanto à forma e ao resultado das votações ocorridas, assim limitando a obtenção de informação detalhada ou, no mínimo, impossibilitando a validação de informação obtida por outra via.

Outra condicionante, de alguma forma antecipada, foi o grau de participação da comunidade no processo de avaliação. Aqui não podemos deixar de fazer referência à fraca taxa de devolução dos questionários (42%) por parte dos professores/educadores.

Atendendo à relevância do seu papel no sistema em análise e ainda ao facto de se tratar de um universo heterogéneo (educadores, professores do 1º, 2º e 3º ciclos, contratados, etc.) e relativamente reduzido, quando comparado com o universo dos alunos ou dos encarregados de educação, revelava-se importante uma maior participação para que os resultados obtidos fossem mais significativos.

Assim, considerada a desproporção e heterogeneidade do universo dos inquiridos, aconselhou a prudência que, as ilações retiradas de comparações entre os diversos grupos fossem sempre encaradas com alguma reserva.

Apesar das limitações enunciadas, julga-se ter o trabalho realizado viabilizado uma apreciação detalhada do Agrupamento, susceptível de constituir base de reflexão nas diferentes dimensões em análise e mesmo, eventualmente, se assumir como instrumento facilitador da tomada de decisões.

3.3 A divulgação do relatório e a conclusão do processo

Em Setembro de 2007, após elaboração do Relatório de Avaliação Interna (Julho de 2007) e feita a sua divulgação à comunidade educativa, considerou-se concluído o processo de avaliação do Agrupamento.

Para além da explicitação da metodologia utilizada durante o processo avaliativo e da caracterização do meio e do Agrupamento, o relatório, no essencial, dava conta do desempenho do Agrupamento atento o referencial utilizado.

Nas considerações finais, foram destacados aspectos positivos e algumas debilidades do Agrupamento, concluindo-se o relatório com a formulação de algumas recomendações.

Atendendo à relevância de que estes últimos aspectos se revestem para a nossa investigação reproduzimos aqui as considerações finais e as recomendações formuladas no âmbito do processo de avaliação interna do Agrupamento.

Considerações finais

Aspectos positivos

Do que no decurso do presente processo de avaliação interna do Agrupamento nos foi dado a observar, parece ser de assinalar como aspectos positivos, que através das medidas consideradas adequadas deverão ser mantidos ou reforçados os seguintes:

- Taxas de transição superiores à média das verificadas no Distrito;*
- Impacto positivo dos apoios pedagógicos concedidos (devendo contudo ser tido em conta que os dados observados representam apenas uma pequena parte das propostas apresentadas, uma vez que mais propostas existem – noutras anos de escolaridade e noutras disciplinas);*
- Eficácia reconhecida aos apoios prestados a alunos com necessidades educativas especiais;*
- Intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação na orientação escolar, vocacional e profissional dos alunos;*
- Componente Sócio-Educativa de Apoio à Família adequada às suas necessidades;*
- Multifuncionalidade dos espaços das Bibliotecas escolares;*
- Articulação entre educadoras na educação pré-escolar;*
- Qualidade do atendimento prestado aos utentes pela cozinha, papelaria e bar;*
- Apoio/envolvimento da Autarquia em actividades do Agrupamento;*
- Parcerias com entidades terceiras;*
- Empenho dos professores no sucesso educativo dos alunos;*
- Imagem favorável da Escola junto dos pais/encarregados de educação e confiança que estes depositam no professor, em particular ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo;*
- Envolvimento dos pais/encarregados de educação nas actividades desenvolvidas nos jardins de infância;*
- Realização de actividades conjuntas entre estabelecimentos de ensino, em particular ao nível do pré-escolar e 1º ciclo;*

- *Utilização da caderneta do aluno como veículo de comunicação entre a Escola e os pais/encarregados de educação.*

Debilidades

O mesmo processo de avaliação pôs igualmente em evidência aspectos menos conseguidos, nomeadamente:

- *Insucesso escolar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa no 3º ciclo;*
- *Amplitude da divergência entre os resultados obtidos em avaliação interna e externa, em particular na disciplina de Matemática;*
- *Oferta curricular/formativa pouco diversificada e escassa;*
- *Escassa oferta de actividades de enriquecimento/complemento curricular, bem como ausência de espaços adequados à realização de algumas delas em particular na educação pré-escolar e no 1º ciclo;*
- *Desadequação do horário de atendimento aos interesses dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2º e 3º ciclos;*
- *Deficiente conhecimento dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento por parte dos actores escolares, sua desactualização e ausência de avaliação;*
- *Ausência de articulação entre o Plano Anual de Actividades e o Projecto Educativo, bem como não atribuição de prioridades à realização das actividades previstas;*
- *Ausência de relatórios de contas da gerência e de relatórios periódicos e final de execução do Plano Anual de Actividades;*
- *Inexistência de programação anual das acções a desenvolver pelos órgãos de gestão e pelas estruturas educativas no uso das suas competências;*
- *Falta de rigor em actas de órgãos e estruturas, designadamente ausência de precisão quanto à matéria discutida, ao fundamento das deliberações tomadas, à forma e ao resultado das votações realizadas;*
- *Articulação deficiente intra e interestruturas/órgãos, devido ao limitado conhecimento por parte dos diferentes actores escolares das competências dos órgãos e estruturas onde estão integrados e à deficiente interiorização das regras de funcionamento e das competências das diferentes estruturas e/ou órgãos;*

- Interiorização do conceito de Projecto Curricular de Turma e sua operacionalização algo incipientes;*
- Reduzida capacidade de resposta do refeitório e do bar face ao elevado número de utentes;*
- Ausência de representação do pessoal não docente no Conselho Pedagógico e representatividade tardia dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão;*
- Deficiente exercício do cargo de coordenador de projectos;*
- Indisponibilidade de acesso directo dos alunos a serviços de reprografia;*
- Descontinuidade do desempenho do cargo de coordenador da Biblioteca da escola sede e respectiva equipa educativa;*
- Associação de Estudantes pouco interventora;*
- Carência de formação das animadoras da Componente de Apoio à Família;*
- Não consolidação das relações com a Autarquia de forma a rentabilizar as potencialidades desta relação;*
- Reduzido número de parcerias em áreas de interesse do Agrupamento com entidades de relevo susceptíveis de terem impacto no âmbito da educação;*
- Insuficiente acesso por parte dos alunos a equipamento informático e meios audiovisuais;*
- Escasso recurso dos professores à utilização das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem;*
- Ausência de harmonia nas relações entre o pessoal não docente e alunos;*
- Falta de segurança e de vigilância nos recintos escolares, com excepção dos do pré-escolar;*
- Falta de higiene das casas de banho dos alunos da escola sede;*
- Não comparência dos alunos do 2º e 3º ciclos às aulas apesar de se encontrarem no recinto escolar;*
- Falta de rigor no cumprimento do horário escolar por parte de alguns docentes;*
- Indisciplina dos alunos, sobretudo na escola sede do Agrupamento;*
- Falta de cumprimento de regras de educação cívica por parte dos alunos na utilização do espaço do refeitório;*

- Deficiente envolvimento dos pais/encarregados de educação, especialmente no 2º e 3º ciclos, na vida da Escola;*
- Deficiente difusão das decisões dos órgãos/estruturas e de outra informação de interesse para pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação;*
- Carência de iniciativas quer institucionais quer dos próprios docentes e não docentes tendo em vista a aquisição de formação em quantidade e qualidade adequadas ao desempenho de funções;*
- Falta de motivação por parte dos actores da Escola, em particular dos professores e alunos dos 2º e 3º ciclos.*

Recomendações

Face à informação recolhida no âmbito do presente processo de avaliação, e tendo em consideração os aspectos menos conseguidos, apresentam-se as seguintes recomendações, cabendo ao Agrupamento eleger as melhores estratégias para lhes dar concretização:

- Continuar a desenvolver acções tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, nomeadamente através de medidas de “reforço” educativo para todos os alunos que delas necessitem;*
- Fomentar o entendimento com a Autarquia e outras entidades, se adequado, no sentido de aumentar os níveis de eficácia da Componente Sócio-Educativa de Apoio à Família, nomeadamente através de uma maior qualificação dos recursos e dos espaços, não olvidando também as necessidades do 1º ciclo;*
- Optimizar o recurso às Bibliotecas escolares uniformizando o seu horário de funcionamento com o da Escola e procurando garantir uma maior estabilidade dos responsáveis pela sua gestão, como formas de cimentar as iniciativas e de potencializar o carácter multifuncional daqueles espaços;*
- Procurar enriquecer e diversificar as ofertas curriculares/formativas e as de enriquecimento/complemento curricular;*
- Proceder à apreciação e eventual redefinição do papel do Coordenador de Projectos tendo em vista dotá-lo de eficácia, em particular na coordenação de actividades do Agrupamento ou de actividades que envolvam entidades externas;*

- Desenvolver acções com vista a aumentar o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da Escola procurando, entre outros, adequar o horário de atendimento às suas necessidades e garantindo a sua representação atempada nos órgãos para que são eleitos;*
- Proceder à reformulação dos Projectos Educativo e Curricular adequando-os à realidade presente do Agrupamento, definindo claramente as acções a prosseguir com vista à sua operacionalização e avaliação, e divulgando-os à comunidade educativa;*
- Subordinar o Plano Anual de Actividades aos princípios orientadores do Projecto Educativo e definir prioridades na realização das actividades propostas;*
- Elaborar relatórios de conta de gerência e relatórios periódicos e final de execução do Plano Anual de Actividades;*
- Calendarizar as actividades que no uso das suas competências, os órgãos/estruturas desenvolvem com carácter regular;*
- Promover estratégias com vista a aumentar o nível de articulação intra e interestruturas/órgãos;*
- Registar com rigor nas actas das reuniões dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa os assuntos tratados, as decisões tomadas e respectiva fundamentação, bem como a forma e o resultado das votações ocorridas, de modo a constituir tradução fiel daqueles assuntos;*
- Fomentar o estabelecimento/enraizamento de relações com entidades de relevo susceptíveis de terem impacto no âmbito da educação;*
- Adoptar medidas com vista a melhorar a capacidade do serviço de bar e do refeitório, a facilitar o acesso dos alunos ao serviço de reprografia e à utilização do equipamento informático e meios audiovisuais;*
- Equacionar medidas com vista a aumentar a segurança e vigilância nos recintos escolares, a melhorar o aspecto geral das instalações e, em particular, a higiene das casas de banho dos alunos da escola sede;*
- Equacionar estratégias tendo em vista corrigir os problemas de indisciplina que se fazem sentir, sobretudo na escola sede, nas relações entre alunos e entre alunos e pessoal não docente, por forma a que o uso de regras de civismo predomine no relacionamento entre os diferentes actores escolares;*

- Desenvolver acções com vista a aperfeiçoar a difusão da informação de interesse aos diversos actores escolares, ao nível interno e também ao nível externo, tendo em vista informar e promover a imagem da Escola junto da comunidade;*
- Diligenciar, em coordenação com as entidades competentes, no sentido de ser estabelecido um plano de formação de pessoal docente e não docente, assente nas necessidades do Agrupamento, que deverá necessariamente incluir formação no âmbito do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem e que tanto quanto possível deverá constituir mecanismo de motivação para o desempenho de funções;*
- Procurar motivar também o pessoal docente e não docente através da dignificação do seu papel e da exigência de níveis de qualidade no desempenho das suas funções;*
- Desencadear acções com vista a promover uma cultura de avaliação contínua do serviço prestado e elaborar um Plano de Melhoria do Agrupamento e os consequentes Planos de Acção, com vista à definição concreta de medidas que conduzam a um acréscimo na qualidade da prática educativa levada a cabo no seio do Agrupamento.*

CAPÍTULO II
Metodologia da Investigação

1. As fases do estudo e a técnica de recolha e análise de dados

O estudo empírico desenvolveu-se em duas fases, tendo a primeira decorrido em simultâneo com o processo de auto-avaliação do Agrupamento. De natureza qualitativa, ou investigação descritiva, tal como é habitualmente caracterizada na literatura (Bogdan & Biklen, 1994), esta primeira fase compreendeu a realização de entrevistas levadas a efeito pela equipa de auto-avaliação nas quais foram introduzidas questões especificamente direccionadas para averiguar da percepção dos entrevistados quanto às razões que motivaram o processo de auto-avaliação, mas também das suas expectativas, sentimentos e seu envolvimento em todo o processo de auto-avaliação.

A segunda fase, assente num quadro metodológico de natureza quantitativa, foi suportada em inquéritos por questionário, aplicados a toda a população docente que viveu o processo de auto-avaliação e que se encontrava no Agrupamento aquando da apresentação do relatório de auto-avaliação à comunidade educativa. O questionário permitiu auscultar os actores que viveram o processo de auto-avaliação e conhecer da eficácia que o mesmo teve na promoção de melhorias no funcionamento do Agrupamento.

1.1 A primeira fase do estudo

Ao longo do período compreendido entre Julho e Novembro de 2006 foram conduzidas dezoito entrevistas semi-estruturadas a titulares de órgãos de administração e gestão, de estruturas educativas, e também a outros docentes sem quaisquer responsabilidades por cargos de gestão. Foi ainda feita uma entrevista ao representante da Autarquia na área da educação, entidade parceira por excelência do Agrupamento face às competências que lhe estão cometidas no âmbito da educação.

Como referido anteriormente, algumas das questões formuladas nestas entrevistas visavam já um aproveitamento da informação colhida para efeito da presente investigação.

■ Das entrevistas

Apesar de uma entrevista ser genericamente um diálogo intencional com o objectivo de obter informações entre duas pessoas em que uma delas coloca questões e a outra responde (Bogdan e Biklen, 1994), a realização de entrevistas no contexto de

uma investigação educacional envolve alguns procedimentos e cuidados que a afastam da ideia generalizada de que qualquer um a sabe fazer, e que concorrem para que esta venha a melhor servir os propósitos da investigação.

Para Quivy e Champenhoudt (2003, p.79) as entrevistas têm como função abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, e não verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”*.

As entrevistas possibilitam a recolha de informação difícil de obter de outra forma, visto que a interacção entre investigador e entrevistado permite uma imediata clarificação de pontos de vista expressos por este último.

Para a opção quanto ao tipo de entrevista a realizar recorreu-se ao conhecimento erudito sobre a matéria, o qual usa distinguir as entrevistas em estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado (Afonso, 2005, p.97- 99), sendo que:

- Nas entrevistas estruturadas, cada entrevistador responde a uma variedade de questões preestabelecidas dentro de um conjunto demarcado de categorias de respostas, sendo estas registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido. O entrevistador controla o ritmo da entrevista usando o guião como um script teatral que deve ser seguido de forma padronizada sem desvios. Trata-se, no fundo, de um questionário a que o entrevistado responde oralmente.
- Nas entrevistas não estruturadas, a interacção verbal entre entrevistado e entrevistador desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objectivo é o de compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

O controle destas entrevistas requer muita experiência e a sua análise exige muito tempo.

–As entrevistas semi-estruturadas obedecem a um formato intermédio entre os dois modelos anteriores. O modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais particulares. Em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão deste tipo de entrevista.

O guião é por norma construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos.

A opção, neste estudo, pela entrevista do tipo semi-estruturado, prendeu-se com as respectivas características intrínsecas, já enunciadas, e também com o facto de se tratar de um tipo de entrevista com grande flexibilidade, que permite grande segurança na obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos da investigação.

No alinhamento do anteriormente expresso, para a condução das entrevistas foi elaborado um guião (Anexo A) que compreendia, para além dos temas exclusivamente destinados à auto-avaliação do Agrupamento, um último tema no qual se especificavam os objectivos e questões que sustentariam as entrevistas a conduzir por elementos da equipa de avaliação, na parte respeitante à recolha de dados sobre a percepção dos agentes educativos face ao processo de avaliação interna, informação essencial para o presente estudo (ver quadro abaixo).

Quadro 10 - Percepções sobre a avaliação interna

Objectivos	Questões	
1. Conhecer as motivações, expectativas e reacções sobre a avaliação interna	<p>Questionar o entrevistado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -motivações; -utilidade; -divulgação à comunidade, -reacções, atitudes e expectativas sobre o processo de avaliação interna. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento? 2. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê? 3. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar. 4. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Porquê?

(continua)

Quadro 10 – (continuação)

Objectivos		Questões
		<p>5. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?</p> <p>6. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?</p> <p>7. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna? Importa-se de explicar.</p>

As gravações das entrevistas realizadas foram precedidas de consentimento prévio e explícito dos entrevistados, salvaguardando-se a respectiva identidade, sem constrangimentos de tempo, e estando presentes apenas o entrevistado e o entrevistador, tendo, regra geral, decorrido em instalações do Agrupamento.

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas integralmente sendo a informação nelas contida submetida a análise de conteúdo e organizada em categorias, umas pré-estabelecidas, em função das dimensões em estudo, e outras induzidas pelo conteúdo das próprias entrevistas.

■ Dos entrevistados

Atendendo a que das entrevistas resultariam os dados de análise para a primeira fase do trabalho, a escolha dos entrevistados (ver Quadro 11), embora revestida de alguns cuidados, foi alargada a vários agentes educativos, desde os formalmente investidos em funções de liderança de topo e intermédia (titulares de órgãos de administração e gestão) (3) e alguns titulares das estruturas educativas (14), até a docentes sem responsabilidades de liderança (3). Como referido, entrevistou-se também o vereador da Autarquia responsável pela área da educação.

Quadro 11 – Caracterização sumária dos entrevistados

Professor	Cargo	Estabelecimento de ensino do Agrupamento
A	Presidente do Conselho Executivo	Escola Sede
B	Presidente da Assembleia	Escola Sede
C	Presidente do Conselho Pedagógico	Escola Sede
D	Coordenador de Departamento do 1º Ciclo	EB1A
E	Coordenador de Departamento de Ciências	Escola Sede
F	Coordenador de Departamento de Ciências Sociais e Humanas	Escola Sede
G	Coordenador de Departamento de Expressão Artística e Tecnológica	Escola Sede
H	Coordenador de Departamento de Educação Física	Escola Sede
I	Coordenador do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo	Escola Sede
J	Coordenador da Biblioteca do 1º Ciclo	EB1B
L	Coordenador da Biblioteca dos 2º e 3º Ciclos	Escola Sede
M	Coordenador de Projectos da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo	JIA
N	Coordenador de Projectos dos 2º e 3º Ciclos	Escola Sede
O	Docente da Educação Pré-Escolar	JIB
P	Docente da Educação Pré-Escolar	JIC
Q	Docente do 1º Ciclo	EB1 B
R	Director de Turma do 2º Ciclo	Escola Sede
S	Director de Turma do 2º Ciclo	Escola Sede
T	Director de Turma do 3º Ciclo	Escola Sede
U	Director de Turma do 3º Ciclo	Escola Sede
V	Vereador da Educação	

■ **Do procedimento geral de análise das entrevistas**

Os registos áudio das entrevistas foram transcritos integralmente pelos entrevistadores. A leitura dos textos resultantes das transcrições foi objecto de análise pela autora deste estudo, com o objectivo de preparar a análise do conteúdo das entrevistas.

Após a leitura dos textos foi efectuada a triagem, categorização e codificação das unidades de conteúdo de acordo com a recomendação de alguns autores (Bardin, 2004, Bogdan&Biklen, 1994). Para cada uma das questões foram definidas “Categorias de Resposta”, umas pré-estabelecidas, em função das dimensões em estudo, e outras induzidas pelo conteúdo das próprias entrevistas, integradas nas “Categorias de Conteúdo”, conforme Quadro 12.

Seguidamente trabalhou-se a análise de conteúdo do conjunto das entrevistas, retirando unidades de texto significativo do contexto e excluindo as partes de texto que não se relacionavam com o objecto da entrevista e do estudo.

As grelhas de análise de conteúdo ligadas às citações dos dezanove entrevistados podem ser consultadas na íntegra no Anexo C.

Os resultados obtidos, bem como as conclusões deles extraídas, serão objecto de apresentação e reflexão nos capítulos seguintes deste trabalho.

Quadro 12 - Categorias de conteúdo e categorias de resposta

Tema: Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal
	CR3-Para melhorar
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.
	CR5-Não tem opinião
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam

(continua)

Quadro12 – (continuação)

	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa
	CR11-Existência de pessoas qualificadas
	CR12-Imposição legal
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil
	CR14-Deve ser um processo com continuidade
	CR15-Se as pessoas quiserem
	CR16-Não sabe
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita
	CR18-Não foi feita
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade
	CR21-Ocorreram reuniões
	CR22-As pessoas foram ouvidas
	CR23-Houve distribuição de documentação
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação
	CR25-Não há colaboração/participação
	CR26-A participação é difícil
	CR27-Houve indiferença
	CR28-Não sabe
	CR29-Poderia ter havido mais participação
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças
	CR33-Vai ser difícil
	CR34-Vai demorar tempo
	CR35-Não vai trazer alterações
	CR36-Depende das pessoas
	CR37-Pode conter propostas úteis

(continua)

Quadro12 – (continuação)

	CR38-Vai ser o motor da mudança
	CR39-Não sabe
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença
	CR41-Resistência ao processo
	CR42-No início não tinha expectativas
	CR43-Confiança no processo
	CR44-Desconfiança
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa
	CR46-Que conduza a melhorias
	CR47-Que seria um processo rápido
	CR48-Que seria um processo complexo
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade
	CR50-Receio da avaliação
CR51-Esperar pelos resultados	
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações
	CR53-Já se notam alterações
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo
	CR55- Não sabe

1.2 A segunda fase do estudo

A segunda fase do estudo decorreu oito meses após a apresentação do relatório de avaliação interna à comunidade educativa. Nesta fase, como já anteriormente referido, utilizou-se o inquérito por questionário (validado pelo orientador desta investigação) como instrumento de recolha de dados.

■ O questionário

A técnica de uso de questionários assenta na formulação de um conjunto de questões escritas às quais se responde também por escrito (Afonso, 2005, p.101), sendo objectivo principal converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados.

Embora seja mais frequente a sua utilização em estudos extensivos, o questionário é também utilizado em estudos de caso, principalmente quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização ou num contexto social específico (*Ibidem*).

Este tipo de instrumento pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), pode orientar-se para que o respondente quer e prefere (valores ou preferências), pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (Tuckman, citado por Afonso, 2005, p.103).

O questionário elaborado no âmbito deste estudo (Anexo D) era constituído maioritariamente por itens fechados, com frases na forma afirmativa, onde os inquiridos manifestavam o seu grau de concordância ou discordância relativamente a quatro possibilidades de escolha (discordo totalmente – 1, discordo – 2, concordo – 4 e concordo totalmente – 5)²¹. O enquadramento do questionário foi feito através de um pequeno texto onde se apresentava o objectivo do estudo, seguindo-se, precedendo as questões, um item onde o respondente indicava o nível de ensino que leccionava.

As questões 1 e 2 tinham como finalidade determinar a fiabilidade do relatório de avaliação apresentado à comunidade educativa e, ajuizar da percepção dos respondentes quanto à existência de recomendações pertinentes, capazes de levar à

²¹ Esta opção não contempla a possibilidade do inquirido não ter opinião, por considerarmos que os docentes, como principais agentes educativos, devem emitir um juízo de valor sobre a temática em estudo.

definição de estratégias que conduzissem a melhorias no Agrupamento. Com as questões 3 a 11 procurou, através da opinião dos respondentes, conhecer-se a influência do processo de auto-avaliação na tomada de decisões dos órgãos de gestão e das estruturas educativas tendo em vista melhorias no funcionamento do Agrupamento.

Nas questões 12 e 13 levou-se os respondentes a expressarem-se sobre a utilidade da auto-avaliação.

As questões abertas 14, 15 e 16 tinham como intuito deixar os inquiridos expressarem-se livremente sobre os aspectos positivos e negativos decorrentes do processo de auto-avaliação e indicarem acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência do processo de auto-avaliação.

Com a última questão (17) procurou-se colher percepções dos respondentes sobre outras medidas capazes de com maior eficácia do que a auto-avaliação conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento.

As questões abertas, como refere Giddens (1997, citado por Campos, 2004, p.117) *“dão oportunidades para os entrevistados exprimirem os seus pontos de vista, pelas suas próprias palavras, visto não estarem limitados a respostas rígidas. Estas questões são mais flexíveis e fornecem uma informação mais rica do que os padronizados”*.

■ Dos inquiridos

O questionário foi pensado e elaborado de forma a ser aplicado apenas a professores e educadores de infância do Agrupamento de escolas, por serem estes os principais agentes de mudança na organização escolar e, mesmo relativamente a estes, apenas aos que se mantiveram no Agrupamento após divulgado o relatório de auto-avaliação, por terem vivido aquele processo.

Em Maio de 2008 foram entregues pela autora, em reunião de Conselho Pedagógico, aos coordenadores das estruturas educativas setenta e nove questionários, sendo-lhes solicitado que os distribuíssem aos membros das estruturas que dirigiam aquando do início de reunião de coordenação próxima, de modo a que aqueles os pudessem preencher e entregar no final da reunião, procurando assegurar que a quase totalidade dos questionários fosse respondida.

Tal solicitação não foi no entanto adequadamente prosseguida conduzindo a que os questionários fossem entregues fora das reuniões, e a que dos 79 questionários

entregues apenas 40 fossem devolvidos, o que, ainda assim, fez uma percentagem de 50,63% de respondentes – valor este considerado representativo e adequado aos objectivos do inquérito, uma vez que o mesmo apenas cobria uma das categorias da população escolar: os docentes que viveram o processo de auto-avaliação.

■ Procedimento geral de análise dos questionários

Os dados resultantes da aplicação dos questionários foram introduzidos em tabelas construídas para esse efeito (Quadro 13) e submetidos a tratamento estatístico (Quadro14), utilizando a folha de cálculo Microsoft Excel 2003.

Em complemento, as respostas relativas às questões abertas foram objecto de análise de conteúdo (Anexo C).

Quadro 13 – Dados resultantes da aplicação dos questionários

N.º do Questionário	Nível de ensino	QUESTÕES												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	3º	5	5	2	2	4	4	4	2	2	2	2	5	4
2	2º	5	5	2	2	4	4	4	2	2	5	2	5	5
3	3º	4	4	2	2	2	2	2	4	4	2	2	4	5
4	1º	5	5	1	1	1	1	1	1	1		2	2	5
5	2º	4	4	2	2	2	2	2	2	2	4	2	4	4
6	3º	4	5	2	1	1	2	2	1	1	2	1	5	5
7		4	4	2	1	1	2	2	2	2	2	2	4	4
8		4	4	2	1	1	2	2	2	2	2	2	4	4
9	3º	4	4	4	2	2	4	4	2	4	4	2	4	4
10	2º	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
11		4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2	4	4
12	2º	4	4	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	4
13		4	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	4
14	2º	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
15	2º	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
16	2º	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
17	2º	4	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	5
18		4	4	2	2	2	2	4	2	4	4	2	4	4
19	2º	4	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	5
20	2º	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	4		4
21	2º	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4
22	3º	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
23	3º	5	5	2	2	1	1	2	2	1	4	1	5	5
24	1º	4	4		2	4	4	4	4	4	4	4	5	5
25	pre	4	5	2	2	1	2	2	1	4	1	1	5	5
26	3º	5	5	2	2	2	2	2	2	4	2	2	4	4
27	3º	4	4	2	2	2	2	4		4	2	2	4	4
28	Esp	4	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4
29	3º	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	2	4	2
30	1º	4	4	2	2	4	4	2	4	4	2	2	4	4
31	Esp	4	4	2	2	4	4	4	4	4	2	2	4	2
32	3º	4	5	1	1	2	2	2			4		4	4
33		5	5	1	1	1	1	2	1	1	1	1	5	5
34	2º	4	5	2	2	4	4	4	4	4	2	2	4	2
35	2º	5	5	4	2	5	4	5	4	4	4	4	5	5
36	1º	4	4	4	2	2	4	4	4	4			4	5
37	3º	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5
38		5	5	4	2	2	4	4	4	2	2	4	5	5
39	1º	2	4	2	2	2	4	4	4	4	2	4	4	2
40	1º	5	5	2	1	2	2	1	2	2	4	2		5

Quadro 14 – Tratamento estatístico dos dados resultantes da aplicação dos questionários

	Escala			
	1 Discordo totalmente	2- Discordo	3 - Concordo	5 - Concordo totalmente
Questão 1	0	1	29	10
%	0	2,5	72,5	25
Questão 2	0	0	25	15
%	0	0	62,5	37,5
Questão 3	3	30	6	0
%	7,5	75	15	0
Questão 4	10	30	0	0
%	25	75	0	0
Questão 5	7	22	10	1
%	17,5	55	25	2,5
Questão 6	3	20	17	0
%	7,5	50	42,5	0
Questão 7	2	23	14	1
%	5	57,5	35	2,5
Questão 8	4	21	13	0
%	10	52,5	32,5	0
Questão 9	4	18	17	0
%	10	45	42,5	0
Questão 10	2	24	11	1
%	5	60	27,5	2,5
Questão 11	4	28	6	0
%	10	70	15	0
Questão 12	0	3	25	10
%	0	7,5	62,5	25
Questão 13	0	5	19	16
%	0	12,5	47,5	40

CAPÍTULO III

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Introdução

Tendo em vista a análise qualitativa e quantitativa das respostas dos nossos informantes, por uma questão de sistematização, optou-se por, em primeiro lugar, apresentar e interpretar os resultados referentes à primeira fase do estudo, na qual se aplicaram as entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de analisar a percepção dos docentes durante o desenvolvimento do processo de auto-avaliação do Agrupamento. Em segundo lugar apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos através de questionários para conhecer a capacidade que o processo teve para provocar mudanças no funcionamento do Agrupamento.

1. Análise dos dados recolhidos por entrevista

■ Das percepções sobre a avaliação interna

Com o objectivo de estruturar e facilitar a apresentação dos resultados, mantivemos a separação dos resultados das respostas obtidas de acordo com as questões formuladas.

Questão 1 – Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento

Visava conhecer as percepções, em particular do corpo docente, sobre os motivos que levaram o Agrupamento à auto-avaliação. Foram entrevistados todos os elementos caracterizados no Quadro 11.

A generalidade dos inquiridos foi da opinião que as razões que levaram à auto-avaliação do Agrupamento se centraram na diagnose do Agrupamento, isto é, no pretender saber o que está bem ou está mal tendo em vista delinear acções que conduzissem a melhorias no Agrupamento, tal como decorre das citações abaixo:

“É para aferir os pontos fracos e fortes do agrupamento e a partir daí traçar novas metas (...). Há sempre áreas fortes e fracas e, portanto acho que a avaliação interna serve precisamente para aferir isso, ver o que está bem, o que está menos bem”. (Prof. L, CC1, CR2, CR3)

*“Tentar ver o que está bem e o que está mal. Fazer reajustamentos”.
(Presidente do Conselho Pedagógico, CC1, CR2)*

“(...) eu penso que há muita coisa a ser alterada na escola, a ser mudada e se calhar só com..., não sei se é o termo adequado, com este rastreio é que a escola pode ver o que é que está bem e o que é que está mal e o que pode ser alterado e de que forma. Se calhar ouvindo as pessoas todas, porque uma diz uma coisa outra diz outra coisa, mas no conjunto é que se consegue”. (Prof.I, CC1, CR2)

“(...) porque é um instrumento importante de trabalho que serve precisamente para ver o que funciona bem ou o que é que funciona menos bem. Isso poderá ajudar a que todo o agrupamento melhore o seu funcionamento”. (Prof.R, CC1, CR2,CR3)

“Eu entendo a avaliação interna do agrupamento como o despiste de situações que possam estar menos bem e também é capaz de se chegar à conclusão daquilo que está bem e daquilo que está mal. Eu acho que a avaliação interna serve para isso. Para aquilo que está bem poder continuar ou melhorar e para aquilo que está mal poder-se pôr bem”. (Prof. J, CC1, CR2,CR3)

“ A avaliação tem de ser sempre, para nós colocarmos em causa ou não, a nossa prática, o nosso dia-a-dia, o que corre bem e o que corre menos bem, no sentido de melhorar o desempenho”. (Vereador da educação, CC1, CR2)

“Na minha opinião a avaliação tem sempre um objectivo: avaliar para melhorar, portanto se calhar o motivo que levou à avaliação é para melhorar qualquer coisa”. (Prof .E, CC1, CR2)

Para além destas motivações, ficou também patente que a determinação dos órgãos de gestão, em particular do Conselho Executivo, em proceder à auto-avaliação do Agrupamento resultou de imperativo legal existente, bem como da expectativa de uma intervenção próxima de avaliação externa ao Agrupamento.

“(...) porque, embora mais cedo que o que pensava, eu já nessa altura tinha ideia que mais dia, menos dia, ia acabar a minha carreira e tinha que sair. Não queria sair sem deixar aos meus sucessores um retrato fiel do que é o agrupamento, como funciona, o que é que está bem e o que é que está mal. Além disso, também temos a lei que indica essa avaliação, embora não dê

prazos para ser feita, indica que essa avaliação deva ser feita”. (Presidente do Conselho Executivo, CC1, CR6, CR12)

“Eu sei aquilo que ouvi na, na, na assembleia. Portanto... foi lá que surgiu esta ideia quando, quando, como disse há pouco apareceu o novo... a proposta de projecto educativo e depois de serem, enfim de serem trocadas várias opiniões o presidente do conselho executivo propôs que fosse feita esta avaliação, a qual eu aceitei muitíssimo bem e achei muito bem (...). Eu ouvia dizer que, que vinham... que havia hipóteses de haver inspecções às escolas para fazerem uma avaliação mas pessoalmente nunca tinha pensado numa avaliação interna quando ela surgiu, eu a altura, pronto, digamos que fui assim um bocadinho apanhada de surpresa, mas depois reflectindo achei muitíssimo bem e acho que é muito importante que isto se faça, (...)”. (Presidente da Assembleia CC1, CR8, CR10)

“(...) eu participei na génese deste processo, eu estive ligado ao desenvolvimento, como membro da Autarquia no Conselho de Escola, em que isto foi discutido e que nessa altura dei o meu aval (...)”. (Vereador da educação, CC1, CR8)

Para além do contributo do processo de auto-avaliação para a realização da diagnose do Agrupamento foi também salientado pelos entrevistados a sua relevância para a redefinição dos projectos educativo e curricular de escola, sendo ainda apontado como racional para a sua realização, o facto de ao momento existirem docentes no Agrupamento com conhecimento na área da avaliação das escolas.

“Tentar ver o que está bem e o que está mal. Fazer reajustamentos, proceder à remodelação do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Educativo”. (Presidente do Conselho pedagógico, CC1, CR2, CR4)

“(...) e aproveitar as conclusões de certa forma da avaliação interna também para fazer um projecto educativo”. (Prof. L, CC1, CR4)

“(...) penso que, primeiro porque se calhar temos cá na escola, pessoas com alguma capacidade de conhecimento, para poderem fazer essa avaliação interna”. (Prof. H, CC1, CR11)

Ainda assim, dois dos docentes entrevistados referem não saber quais as motivações subjacentes à implementação do processo.

“Não sei”. (Prof. U, CC1, CCR1)

“Ai isso agora é que me ultrapassa, não sei qual é que foi a opinião para que houvesse esta avaliação interna, não sei porque a legislação cada vez aponta mais para isso possivelmente, mas muito sinceramente não sei quais foram os motivos que levaram a esta avaliação”. (Prof. S, CC1, CCR1)

Questão 2 – Utilidade da avaliação interna do Agrupamento

No que respeita à utilidade do processo, foi praticamente consensual a opinião dos entrevistados. Estes consideraram a auto-avaliação como um processo útil, com potencialidades para ajudar a escola no encontrar de soluções para os seus problemas, conduzindo-a a melhorias no seu funcionamento.

Um dos professores, o Prof. O, realçou ainda a relevância da complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa, e o vereador da educação enfatizou a indispensabilidade da auto-avaliação como processo contínuo de melhoria.

“Penso que é sempre útil fazer-se uma avaliação interna, para ver o que é que está bem e o que está mal, para apontar novas directivas para se poder melhorar”. (Presidente do Conselho Pedagógico, CC2, CR13)

“É porque nós nunca podemos ter a pretensão de dizer que está tudo bem, há sempre coisas a melhorar”. (Prof. J, CC2, CR13)

“Sim, penso que sim. Pode ser útil na medida em que vai ser utilizado para melhorar o agrupamento. Não vai ser só para levantar problemas, mas depois tentar arranjar soluções”. (Prof. N, CC2, CR13)

“Acho que é sempre útil avaliar. E internamente, temos uma visão diferente, de quem está cá. E uma externa, penso que também poderia complementar, porque é uma visão de uns de dentro e outros de fora, penso que se conseguia fazer um trabalho melhor”. (Prof. O, CC2, CR13)

“Penso que sim. É sempre bom, para termos uma noção dos problemas e para os tentar melhorar todos juntos”. (Prof. P, CC2, CR13)

“Eu penso que a avaliação interna de qualquer instituição vale sempre a pena, ou seja, nem que seja a reflexão do se faz, e que efeitos temos... nas condições actuais, é importante qualquer que seja a instituição. (...) Claramente, claramente e depois tem que ser é continuado”. (Vereador da educação, CC2, CR13,CR14)

Contudo a utilidade do processo, como salientou um dos professores, pode vir a ser comprometida pelas motivações dos agentes educativos, uma vez que a falta de predisposição destes pode vir a revelar-se factor de bloqueio para se promoverem as necessárias mudanças.

“Será útil se as pessoas o quiserem fazer útil, espero bem que o trabalho que os colegas têm andado a fazer não seja um trabalho gorado (...)”. (Prof. D, CC2, CR15)

Questão 3 – Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação

O processo, como resulta claro das transcrições abaixo, foi suficientemente explicado e divulgado à comunidade educativa, tendo ocorrido reuniões, distribuição de documentação e auscultação da comunidade escolar.

“Eu penso que sim, pelo menos houve essa intenção. Foi, foi feita reunião com toda a gente foi explicado, depois mais tarde quando surgiram os... foram explicados todos os objectivos da avaliação... eu penso que sim (...) quando os questionários também foram lançados todos foram devidamente elucidados daquilo que se pretendia portanto eu penso que sim, eu penso que o facto de na,

na, na,... portanto nós temos uma equipa e um grupo de discussão, nesse grupo de discussão estão representados todos os elementos, incluindo a autarquia, as forças de segurança, portanto eu penso que sim que foi devidamente divulgado, muito sinceramente não sei o que, o que mais se poderia fazer”. (Presidente da Assembleia, CC3, CR17, CR21, CR22)

“Creio que sim, creio que sim. (...) houve reuniões, são passados documentos, desdobráveis, etc. Acho que não há ninguém no agrupamento que não saiba que a avaliação está a ser feita”. (Presidente do Conselho Executivo, CC3, CR17, CR21, CR23)

“Quer dizer penso que foi, houve reuniões aqui, os professores vieram aqui, chamou toda a gente, houve pessoas que se empenharam nisso, portanto penso que foi. (...) Portanto toda a gente foi ouvida ou pelo menos toda a gente teve oportunidade de manifestar portanto a sua opinião, nessa parte acho que correu bem”. (Prof. M, CC3, CR17, CR22)

“Foi feita uma reunião em que estavam todas as pessoas do agrupamento, onde nos foi explicado porque é que se ia fazer essa avaliação.

Aos alunos, cada director de turma explicou, particularmente, e tirou as dúvidas aos alunos sobre a avaliação”. (Prof. N, CC3, CR17)

“Penso que existiu alguma preocupação, poderia ter havido somente algumas fichas informativas do trabalho que iria ser realizado, mas as reuniões gerais de professores que foram feitas foram produtivas”. (Prof. H, CC3, CR21)

“Foi, foi, foi a coordenadora da comissão fez uma reunião eu estive presente, acho que sim explicou, distribuiu os questionários explicou como é que ia ser, sim acho que sim, não fiquei com dúvidas”. (Prof. T, CC3, CR17, CR21)

“Foi. Até mesmo em relação aos pais, foi-nos entregue os questionários para os encarregados de educação, para os alunos, para nós professores, para as auxiliares. Fizemos aqui uma reunião, antes, onde foi tudo explicado, qual era o objectivo desta avaliação do agrupamento e depois nós também explicámos

aos pais porque é que era. E teve uma boa aceitação. Os pais gostaram e participaram, todos me entregaram as coisas”. (Prof. Q, CC3, CR17)

“Penso que foi muito bem explicado. Tem que se fazer justiça, eu penso que foi muito bem explicado. O ano passado na reunião geral vieram auxiliares, vieram docentes, penso que explicaram muito bem, (...)”. (Prof. O, CC3, CR17)

“Sim, penso que sim. Na reunião geral com todos os docentes e não docentes, penso que toda a gente percebeu o que se pretendia”. (Prof. P, CC3, CR17, CR21)

Porém, apesar das reuniões havidas e da divulgação feita, alguns dos entrevistados manifestam dúvidas sobre se o processo terá sido devidamente entendido pela comunidade, o que não deixa de ser relevante para o sucesso do processo.

“Eu não posso dizer que não foi, porque no início houve reuniões com todo o pessoal, agora se toda a gente entendeu muito bem o que pretendiam isso não sei, acho que as coisas foram explicadas, eu como não sou muito adepta de dizer que está sempre tudo muito bem feito, se calhar poderia ter sido melhor, mas eu acho que se calhar foi o suficiente e já houve pelo menos mais uma ou duas reuniões já a seguir em que as coisas têm sido explicadas por fases. Eu acho que as coisas têm decorrido normalmente”. (Prof. J, CC3, CR17; CR20, CR21)

“Se foi depois bem entendido isso aí já acho que não sei se foi. Pelo menos as opiniões de pessoas que eu conheço não sei se as pessoas perceberam muito bem para o que é que servia e o que é que se pretendia”. (Prof. M, CC3, CR20)

“(…), foram esclarecidas as situações agora à medida que vamos estando envolvidos nessas situações é que nos vamos apercebendo, se calhar, melhor daquilo que se pretende, mas isso é em tudo assim, penso eu”. (Prof. S, CC3, CR20)

Questão 4 – Participação da comunidade educativa no processo de avaliação

As transcrições abaixo reflectem a percepção da generalidade dos entrevistados sobre a participação da comunidade educativa no processo de avaliação.

“Tem na resposta àqueles inquéritos tem tido a participação. Eu não tinha direcção de turma mas sei que pais, alunos, professores participaram”. (Prof. E, CC4, CR24)

“Penso que, pelo que se tem verificado, sim.” (Prof. F, CC4, CR24)

“Sim penso que sim. Até por aquilo que me é dado a conhecer a nível das escolas foram até feitas umas caixas para recolha e os pais têm estado a colaborar. Pelo menos colaboraram. Vê-se que as caixas estão bem cheinhas. Vê-se que a maioria se interessou. A nível de pré-escolar penso que sim, 1º ciclo não estou bem dentro do assunto”. (Prof. M, CC4, CR24)

“Sim. Acho que as pessoas têm colaborado, têm preenchido os inquéritos que lhes pedem. Têm colaborado, na medida do possível, se bem que tenham muito trabalho nesta altura. Mas, dentro dos possíveis penso que têm colaborado e têm-se mostrado receptivas”. (Prof. N, CC4, CR24)

“Eu falo por mim. Aquilo que me solicitarem... Até porque eu estou aqui nesta entrevista. Colaborei com os relatórios, desculpa, com os questionários com os miúdos, com os pais, que nem todos me entregaram, penso que na minha turma faltam metade. Tudo que a comissão da avaliação interna me solicitou eu colaborei, também fiz um questionário”. (Prof. R, CC4, CR24)

“Ah eu acho que sim, achas que não? Eu acho que sim. Vi as pessoas todas a recolher os questionários e a entregarem e a porem na caixinha e também as pessoas com algum cuidado em compilarem o material do dossier de turma, portanto acho que as pessoas fizeram o que era pedido”. (Prof. T, CC4, CR24)

“Sim, considero que todos têm participado”. (Prof. U, CC4, CR24)

“Ai já há pouco lhe disse que sim, que espero que sim e muito sinceramente eu nem quero pensar que estes resultados não, não sejam aproveitados para melhorarmos em tudo o nosso agrupamento, (...)”. (Presidente da Assembleia, CC5, CR32)

“A gente espera que sim, pelo menos essa avaliação é feita e esperamos que sim, que seja pelo melhor, mudar aquilo que não está bem”. (Presidente do Conselho Pedagógico, CC5, CR32)

“Eu acho que sim porque eu acho que qualquer avaliação feita num... e também com a profundidade com esta está a ser feita tem... O agrupamento fica obrigado a melhorar o seu... as suas falhas. Porque, de facto, o diagnóstico como vocês estão a fazer, o tratamento que vocês estão a fazer, a recolha de dados que estão a fazer vai ser uma coisa muito específica e aprofundada vai certamente (...)”. (Prof. R, CC5, CR31)

“Eu tenho esperança que sim”. (Professor I, CC5, CR32)

“Espero que sim, senão não faria sentido existir”. (Prof. J, CC5, CR32)

“Penso que a avaliação quando é bem-feita conduz sempre a melhorias e este caso não será excepção”. (Prof. U, CC5, CR32)

“Ai, eu espero que sim. Eu espero que sim. Se há uma equipa que está com a preocupação de fazer essa avaliação interna tem um objectivo é com certeza melhorar e enriquecer, não é? Não vou esperar outra coisa eu acho mesmo que tem que trazer melhorias”. (Prof. S, CC5, CR32)

“Acho que este processo pode ser o pontapé de saída para mudanças e para melhorias se as pessoas tiverem dispostas a isso, porque não é muito fácil um processo destes (...)”. (Prof. L, CC5, CR38)

“Penso que sim, claro. E em princípio será esse o objectivo, portanto vai-se conseguir”. (Prof. N, CC5, CR31, CR38)

Estas e outras transcrições mostram que a generalidade da comunidade educativa, nos seus mais variados papéis, quer como entrevistados, quer como distribuidores ou receptores de questionários, esteve disponível para participar/colaborar com os elementos da Comissão de Avaliação da auto-avaliação do Agrupamento. Ainda assim, alguns dos entrevistados manifestaram algum cepticismo relativamente ao grau de participação da comunidade, afirmando mesmo dois dos entrevistados (Profs. I, O) só ser possível de avaliar a colaboração havida aquando do retorno dos questionários, conforme decorre das transcrições que seguem.

“ Não faço a mínima ideia”. (Prof. G, CC4, CR28)

“Não [tenho] muito a noção. Isso não sei. Penso que os directores de turma acabaram por participar, mas não tenho uma noção se...foi muito falado, em conversas de corredor, na sala de professores, foi muito falado, agora se as pessoas participaram de alguma forma construtivamente ou no preenchimento dos questionários, a esse nível não tenho grande ideia”. (Prof. L, CC4, CR28)

“Aí, penso que mais ou menos. Não sei se toda a gente participou. Mas isso também deve revelar pelos inquéritos que foram feitos, devem ter esses dados. Julgo que é difícil as pessoas participarem”. (Prof. O, CC4, CR30)

“Aí já não sei. Aí já não sei. Os... os... questionários quando nos chegarem às mãos... nós depois diremos se o número de respostas corresponde às nossas expectativas, se calhar de alunos corresponderá, se calhar de encarregados de educação não sei, vamos ver quando eles chegarem.... Vamos ver como é que, como é que vai ser, em relação a docentes e a funcionários, eu sou muito sincera estou céptica”. (Presidente da Assembleia, CC4, CR30).

Para além destas apreciações não podemos deixar de realçar, como refere o então Presidente do Conselho Executivo, a indiferença patenteada por alguns membros da comunidade escolar para com o processo avaliativo, eventualmente por não lhe reconhecerem virtudes ou utilidade, ou por entenderem a auto-avaliação como mais um processo burocrático como tantos outros que predominam na escola.

“Tem ido mas, eu esperava maior participação. Porquê? Tenho impressões que há pessoas que se alheiam completamente do processo, tipo: não que cá saber disso e não sei o quê. (...) Mas acho que podia ter havido mais participação (...)”. (Presidente do Conselho Executivo, CC4, CR24, CR27, CR28)

“É assim, eu vou começar por a minha parte, eu estou disposta a colaborar em tudo e acho que foi bem aceite por mim, por o resto das pessoas, nós às vezes ouvíamos comentários como: agora ainda temos que preencher mais isto e isto é uma chatice e isto é só para dar trabalho. Portanto não sei até que ponto, por parte de algum grupo, as coisas foram bem aceites”. (Prof. I, CC5, CR26)

Também são de relevar as referências feitas pelo Prof. O sobre o receio e desconfiança com que a classe docente encara a avaliação da escola, quer por não existir uma cultura de avaliação de escola suficientemente desenvolvida quer pelos professores considerarem que com a avaliação da escola se avalia o seu desempenho, opinião que é também partilhada pelo Prof. L quando questionado sobre as suas expectativas sobre o processo.

“(...) Julgo que é difícil as pessoas participarem. (...) nós não estamos muito habituados a participar nestas questões, principalmente porque não há uma cultura de avaliação, pensamos sempre que nos estão a avaliar a nós, à pessoa. (...) tocando a gente tem sempre receio. Têm medo das avaliações”. (Prof. O, CC4, CR26)

“(...) as pessoas têm muito medo que se vá avaliar a sua sala de aula, o seu perfil enquanto professor, não conseguem ver isto como um conjunto, avaliar o conjunto da escola, do agrupamento etc. e, portanto, isto às vezes mete algum medo, o avaliar este verbo(...)”. (Prof. L, CC6, CR50)

Questão 5 – Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudança no Agrupamento

As respostas obtidas dos entrevistados permitem inferir que é anseio dos agentes educativos que o processo de avaliação tenha a capacidade para conduzir a mudança no Agrupamento, esperando mesmo alguns que a auto-avaliação se constitua no motor de mudança capaz de conduzir o Agrupamento para a melhoria.

Contudo, existe a consciência que a mudança não é um processo fácil, que leva o seu tempo e que está fundamentalmente dependente da vontade das pessoas, do colectivo.

“(...) Agora é complicado porque mudar é muito complicado (...). E demora tempo e... as pessoas são um bocadinho relutantes à mudança e nestes últimos tempos tem havido muita mudança e as pessoas não estão muito despertas para algumas coisas mas penso que é preciso, penso que é preciso”. (Presidente da Assembleia, CC5, CR33, CR34, CR36)

“(...) Eu acho que as pessoas são muito comodistas. É mais cómodo as coisas continuarem como estão, cada um no seu canto, sem grandes preocupações e as pessoas entenderem que o mundo está em constante transformação e que a educação também está, e que também é preciso que as escolas se transformem e consigam acompanhar esta evolução dos tempos, os professores, os alunos, etc, então acho que as pessoas na avaliação interna têm uma boa oportunidade para melhorar, é preciso que as pessoas entendam isto e estejam predispostas à mudança”. (Professor L, CC5, CR33, CR36)

“A avaliação acontece e depois há que ter capacidade de conseguir alterar e isso passa pelas pessoas”. (Prof. F, CC5, CR36)

“(...) e outro aspecto fundamental tem que se ter sempre em atenção as pessoas, que é um aspecto muito importante, porque não nos podemos esquecer que acima de tudo, estamos a falar de relações humanas, e esta noção de relações humanas é fundamental para o sucesso dos projectos, porque a mal ninguém leva ninguém e estamos a falar de pessoas que têm que trabalhar em permanente colaboração, como tal convém que as relações profissionais sejam límpidas e fáceis. (...)”. (Professor H, CC5, CR36)

“Penso que mudar, há sempre alguma coisa que vai mudar, com certeza que vai. As mudanças, ... é assim as grandes mudanças só se mudam se as pessoas quiserem, porque nem que venha uma ordem não sei de onde, ... se as pessoas não quiserem mudar, não mudam. Mudam em coisas muito

pequenas, mas o essencial não é mudado". (Prof. O, CC5, CR33, CR34; CR36)

Questão 6 – Expectativas sobre o processo de avaliação interna

No que respeita às expectativas sobre o processo de avaliação, a generalidade dos entrevistados manifesta ter confiança no processo, esperando que o mesmo tenha capacidade para conduzir a melhorias no Agrupamento.

"As minhas expectativas continuam a ser altas, gostava de ver depois o final do processo. Nós ainda estamos no desenrolar do processo e pronto, eu gostava era de ver depois o produto final, o que é que deu, as conclusões etc. Mas as minhas expectativas não sofreram alterações, acho que é muito positivo, acho que é bom, acho que é preciso alguma coragem as pessoas meterem-se numa avaliação interna, não só pelo trabalho que dá fazer uma avaliação interna, mas também porque é um trabalho que está muito sujeito a críticas de outros, (...)"
(Prof. L, CC6, CR43)

"As minhas expectativas são sempre as melhores, eu confio sempre, acho que as pessoas sabem o que andam a fazer e se se meteram neste assunto é porque têm algumas ideias concretas e que sabem aquilo que pretendem portanto as minhas expectativas são sempre as melhores". (Prof. M, CC6, CR43)

"Foram sempre positivas (...)". (Prof. P, CC6, CR43)

"(...) Eu não posso dizer que as expectativas são muito altas, porque há tantos problemas nas escolas e tanta coisa a melhorar, mas eu espero que a avaliação interna contribua para que as coisas levem um bom caminho". (Prof. J, CC6, CR46)

Ainda assim, quatro dos entrevistados manifestaram não se terem debruçado muito sobre o processo ou criado quaisquer expectativas, o que é revelador da indiferença com que a auto-avaliação da escola é ainda olhada por parte do corpo docente.

“Não me debrucei muito sobre o assunto, porque tenho tido outros trabalhos que não me têm deixado realmente reflectir sobre este processo”. (Presidente do Conselho Pedagógico, CC6, Cr40)

“Eu não criei expectativas nenhuma em relação a isso. Francamente não (...)”. (Prof. E, CC6, Cr40)

“Sou sincera não tinha expectativas concreta”. (Prof. N, CR40)

“Olhe, não tinha assim grandes expectativas, a minha atitude foi mais o esperar, deixar correr e ver o que é que se passa (...)”. (Prof. S, CC6, CR40)

A complexidade do processo, com a conseqüente morosidade na apresentação dos resultados, é factor apontado por alguns dos entrevistados como obstáculo à melhoria da escola. Enquanto que para outros esse aspecto será factor positivo, conduzindo necessariamente a melhorias no Agrupamento, caso contrário revelar-se-á um processo inconsequente.

“Eu pensava que isto seria um processo mais rápido e mais leve do que aquilo que está a acontecer. Eu não fazia também ideia do que era uma avaliação interna. O único conhecimento que tinha de avaliação eram avaliações externas mas pontuais, sempre coisa rápida e leve. Portanto: pensava que era mais rápido.

Neste momento, há um problema, é que penso que quando terminar a avaliação, a situação das escolas alterou-se e depois já não sei bem se se poderão aplicar ou não as propostas da avaliação”. (Presidente do Conselho Executivo, CC6, CR47, CR49)

“É assim, eu pensava, no início, que esta avaliação era feita o ano passado. Sempre pensei que no final do ano lectivo, já tivéssemos dados desta avaliação e pensei, que esses dados até nos surpreendessem. (...) Como isto se arrastou tanto, eu penso que isso foi mau. (...) Porque penso que este processo por ser tão demorado, desmotivou as pessoas, tinha de ser mais rápido”. (Prof. O, CC6, CR49)

“A expectativa é isto que eu disse. Portanto, pela complexidade que eu vejo, pelo trabalho que está a dar, porque, não há dúvida, que é um trabalho que envolve muitos professores e pessoal docente e não docente, alunos, etc. É mais do que desejável e estou mais do que convencido que as coisas vão ser... têm que ser eficazes de modo que a escola, o agrupamento altere as suas falhas. Porque se vocês tivessem este trabalho todo e tudo ficasse na mesma, alguma coisa estava mal. Era o agrupamento que não conseguia dar resposta ou era também isso que não correspondia à realidade e por ter apontado ter apontado uma coisa que estava bem ou outra que estava mal e se calhar não era assim”. (Prof. R, CC6, CR48)

Merece ainda destaque a opinião expressa pelo vereador da educação quando questionado sobre as suas expectativas acerca do processo de auto-avaliação:

“(...) acima de tudo, que este trabalho de avaliação faça todos os professores, todos os alunos, todos os encarregados de educação..., este era ótimo, reflectir sobre o que é uma escola.(...).Tenho o meu caso particular, mas aquilo que eu gostaria é que as pessoas reflectissem sobre o papel da escola, numa sociedade de futuro e que é completamente diferente daquilo que fomos há dez, vinte anos. E aqui a grande questão é apelar para que sirva também para a formação contínua dos professores, para a melhor formação e adequação àquilo que é uma nova... Não só a formação mas também a própria escola que promova um conjunto de comportamentos, um conjunto de conhecimentos e um conjunto de atitudes nos próprios alunos”. (Vereador, da educação, C20, CR45)

De onde ressalta a relevância que a auto-avaliação da escola pode ter como exercício de reflexão interna, levando os vários agentes educativos a reflectir sobre a importância da sua qualificação e respectivo reflexo na qualidade da formação dos jovens por forma a responder a uma sociedade em rápida transformação.

Questão 7 – Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação

A generalidade dos entrevistados referiram não terem percepcionado alterações no Agrupamento decorrentes da auto-avaliação, como resulta evidente das seguintes transcrições:

“Para já ainda não. Também acho que ainda não houve conclusões para que se possa saber isso”. (Presidente do Conselho Executivo, CC7, CR52)

“Não vejo alterações absolutamente nenhuma, acho que funciona tudo na mesma”. (Presidente do Conselho Pedagógico, CC7, CR52)

“Eu pessoalmente não dei conta de nada, ou porque ando alheada ou porque ando... mas ainda não dei conta de alterações”. (Prof. D, CC7, CR52)

“Acho que está tudo na mesma, (...). Neste momento parece-me que não, que ainda ninguém mexeu nada, as coisas deixam-se estar calmamente à espera, enfim do espectáculo final, (...) mas por enquanto não me apercebi”. (Prof. L, CC7, CR52)

“Penso que, por enquanto, ainda não. (...) Não vejo uma mudança específica ainda, neste momento”. (Prof. N, CC7, CR52)

Existem no entanto respondentes que mencionam já ter percepcionado algumas alterações, designadamente:

“ (...) talvez mais preocupação. Por parte dos directores de turma (...) de deixar as coisas organizadas (...)”. (Prof. I, CC7, CR53)

Sendo visível também um novo olhar por parte de alguns para determinados aspectos do funcionamento da escola, como refere a Presidente da Assembleia:

“(...) eu por exemplo estou muito mais consciente de... de muitas coisas neste processo e de muitas coisas como estavam a decorrer na escola e no

agrupamento e penso que há pessoas a quem está a acontecer o mesmo e portanto só isso, e nem que seja só meia dúzia, só isso se calhar já está a ter algum resultado". (Presidente da Assembleia, CC7, CR53)

Contudo, alguns inquiridos consideram ser prematuro apontar mudanças no funcionamento do Agrupamento enquanto o processo está em curso, concluindo dizendo só ser possível saber se vai haver alterações depois de terminado o processo.

"Se calhar é prematuro ainda para dizer isso, porque ainda estamos numa fase não digo inicial mas muito intermédia ainda para se já se estar a ver resultados. Se calhar não estou a pensar bem mas ainda não vi grandes mudanças, mas também estamos numa fase muito inicial, como eu disse. Acho que as coisas têm que ter um processo e tem que se chegar a uma conclusão para depois serem mudadas". (Prof. J, CC7,CR54)

"Não propriamente, aliás tal como disse na pergunta anterior depois, só no final é que poderá haver um reflexão e apresentação de dados que poderão levar à mudança (...)". (Prof. F CC7,CR54)

"(...) Penso que ainda não se nota nenhum tipo de melhoria se é que vai haver mudança. Penso que isso não é ainda, a avaliação está a ser feita neste momento e depois como ainda não há nada de concreto, de resultados, ainda não há nenhuma, que se veja nada de feito, portanto aguardemos o desenrolar dos acontecimentos para ver até onde é que vamos e como é que está (...)". (Prof. M, CC7,CR54).

" (...) acho que se houver alteração será depois nas conclusões, após as conclusões quando as pessoas tiverem ideia o que é que está, o que é que não está tão bem e o que é necessário investir, as pessoas são capazes então e isso se as pessoas tiverem, enfim os departamentos, se as pessoas tiverem para aí viradas e se acharem que é mesmo necessário mudar e repensar então eu penso que nessa altura as coisas se irão alterar. (...) depois nessa altura poderá ser que sim, nessa altura sofra alguma alteração, (...)". (Prof. L, CC7,CR54)

Se efectivamente só é possível afirmar se existiram ou não alterações no funcionamento do Agrupamento depois de terminado o processo avaliativo, também não

deixa de ser relevante salientar que as mudanças só terão lugar se as pessoas quiserem, como refere o professor L, ou até mesmo “ *se é que vai haver mudança*” como refere o professor M, levando-nos assim estas considerações à questão essencial que norteou a segunda parte deste estudo: **“Qual a capacidade que o processo de auto-avaliação teve em gerar mudanças capazes de conduzir a melhorias no Agrupamento?”**, o que procurámos indagar por recurso a questionário aplicado posteriormente à conclusão do processo de avaliação.

2. Análise dos dados recolhidos por questionário

Oito meses após a divulgação do relatório de avaliação interna à comunidade educativa, foi aplicado o questionário em Anexo D. Como referido, pretendia-se com ele fazer um levantamento das alterações ocorridas até então, imputáveis porventura ao processo de avaliação interna a que o Agrupamento fora sujeito. O questionário foi aplicado a todos os docentes que viveram o processo de auto-avaliação, sendo aqui analisadas as respostas obtidas em cada um dos respectivos itens.

Para uma melhor caracterização do universo dos respondentes refira-se que na sua maioria são docentes do 2º e 3º Ciclos (60%), distribuindo-se os restantes 40%, da seguinte forma: professores do 1º Ciclo 15%, educadoras 2,5%; docentes do ensino especial 5%.

Apesar de 17,5% dos docentes ter optado por não identificar o nível de ensino que lecciona, o que já por si é indiciador da desconfiança que a abordagem da matéria em apreço gera no universo inquirido, a estratificação obtida acaba por ser reveladora apenas do peso da Escola Sede, onde são principalmente leccionados o 2º e 3º ciclo do Agrupamento.

Apreciação Sumária do Processo de Auto-Avaliação do Agrupamento

A sequência de gráficos que se segue respeita a ordem pela qual as questões foram colocadas aos entrevistados.

Os gráficos 1 e 2 representam respectivamente a opinião dos inquiridos relativamente à fiabilidade do relatório apresentado à comunidade educativa e à existência de recomendações pertinentes no mesmo.

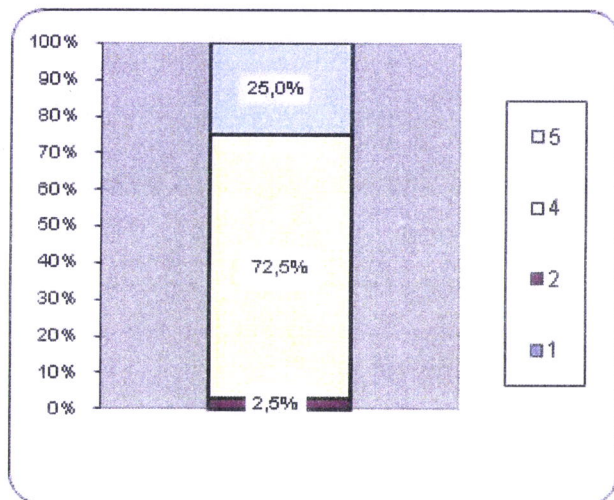


Gráfico 1 – O relatório de avaliação traduz a realidade do Agrupamento.

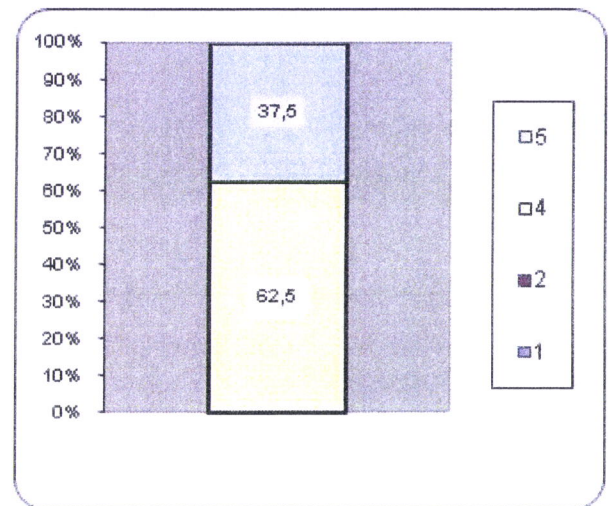


Gráfico 2 – O relatório de avaliação contém recomendações pertinentes.

Como é possível constatar, 97,5% dos inquiridos concordam que o relatório de auto-avaliação apresentado à comunidade educativa traduz a realidade do Agrupamento, sendo que inclusive 25% daqueles dizem concordar totalmente. Consideram também a totalidade dos inquiridos que o relatório contém recomendações pertinentes, manifestando 37,5% a sua concordância total com tal afirmação. Nenhum dos inquiridos é da opinião da inexistência de recomendações pertinentes.

Donde é de concluir que o relatório teve a capacidade de retratar fielmente a realidade do Agrupamento e de avançar com recomendações que foram consideradas pertinentes.

Os gráficos 3 a 11 representam a opinião dos respondentes a diversas evidências que poderiam ser reveladoras de melhorias verificadas no Agrupamento como resultado do processo de auto-avaliação. Os mesmos gráficos reflectem igualmente a percepção dos questionados sobre a influência que aquele processo teve na posterior tomada de

decisões por parte dos órgãos de gestão e das estruturas educativas com o objectivo de promover acções conducentes a melhorias no funcionamento do Agrupamento.

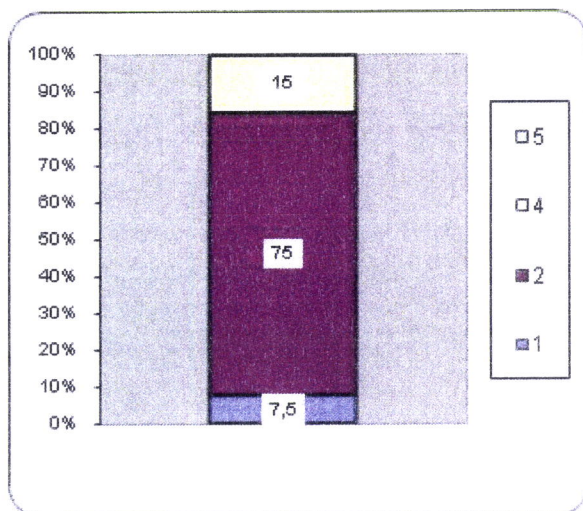


Gráfico 3 – É constatável uma melhoria dos resultados escolares.

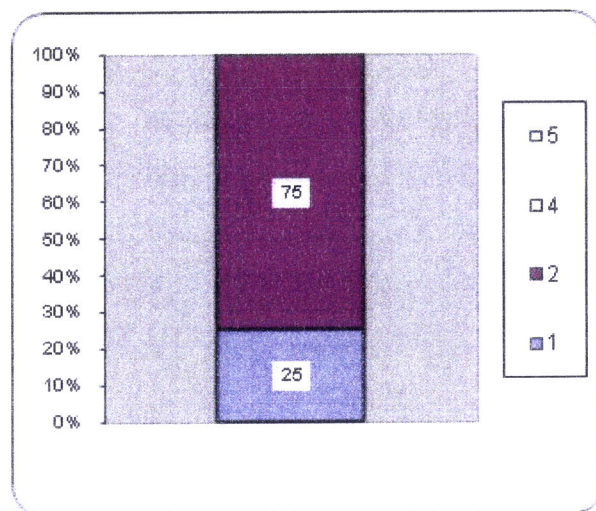


Gráfico 4 - Diminuíram os casos de indisciplina no Agrupamento.

Da análise do Gráfico 3 constata-se que a quase totalidade dos inquiridos (82,5%) considera não ter existido uma melhoria dos resultados escolares dos alunos como consequência do processo de auto-avaliação do Agrupamento. Ainda assim, não são de ignorar os 15% dos respondentes que são de opinião contrária.

Contudo, considerando que também a totalidade dos inquiridos manifesta não ter constatado qualquer diminuição dos casos de indisciplina como resultado do processo de auto-avaliação (Gráfico 4), não resta senão concluir pela incipiente influência do processo de auto-avaliação nas referidas vertentes.

No que respeita a uma eventual melhoria do funcionamento dos órgãos, estruturas educativas e serviços, como resultado do processo de auto-avaliação, a observação dos gráficos 5, 6 e 7, rapidamente nos leva a tirar a ilação que também aqui a generalidade dos respondentes considera não ter havido qualquer efeito sobre aquelas estruturas. No entanto os números já não são tão expressivos, sendo observável que 42,5% da totalidade dos inquiridos refere ter havido uma melhoria no funcionamento das estruturas educativas, e que 35% reconhecem igualmente ter ocorrido uma melhoria no funcionamento de outras estruturas e serviços (refeitório, serviços administrativos, ...). É nos órgãos de Administração e gestão (Conselhos Pedagógico, Executivo e

Assembleia de Escola) que inequivocamente 73% dos inquiridos manifestam não ter sido constatável melhoria no seu funcionamento.

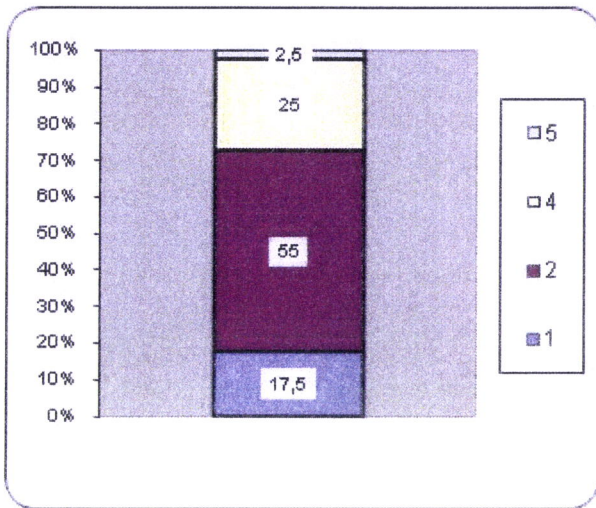


Gráfico 5 – É constatável uma melhoria no funcionamento dos órgãos de administração e gestão

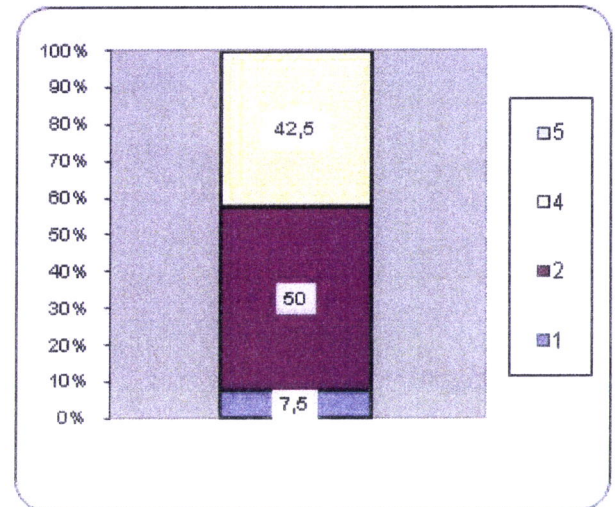


Gráfico 6 – É constatável uma melhoria no funcionamento das estruturas educativas.

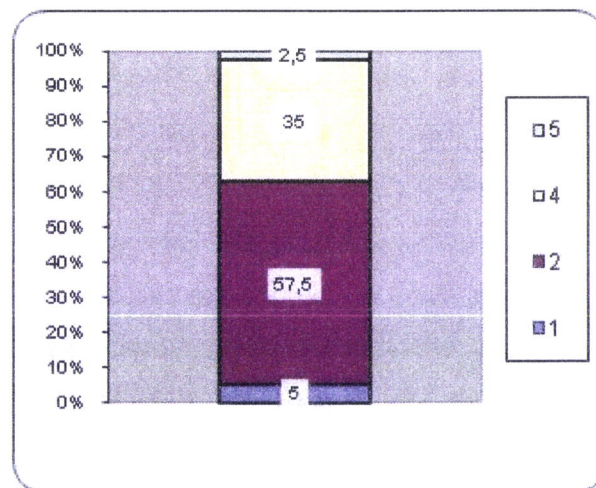


Gráfico 7 – É constatável uma melhoria nas outras estruturas e serviços.

Relativamente à definição de medidas vista a colmatar as debilidades apontadas no relatório de avaliação, constata-se que apenas 32,5% dos respondentes considera terem sido definidas medidas pelos órgãos de administração e gestão (Conselhos

Pedagógico, Executivo e Assembleia de Escola), contra 62,5% que considera não terem sido tomadas medidas com vista a colmatar as debilidades apontadas (Gráfico 8).

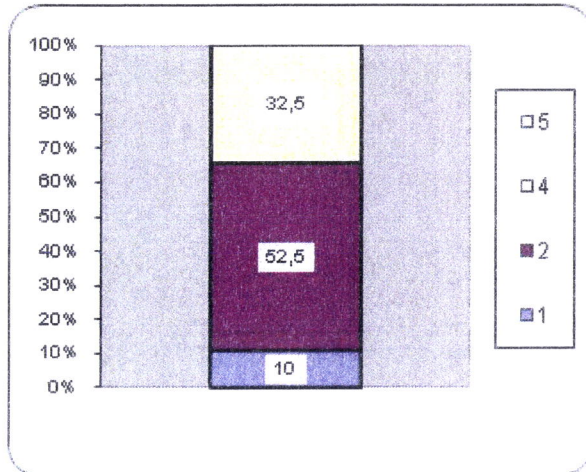


Gráfico 8 – Foram definidas pelos órgãos de administração e gestão medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação.

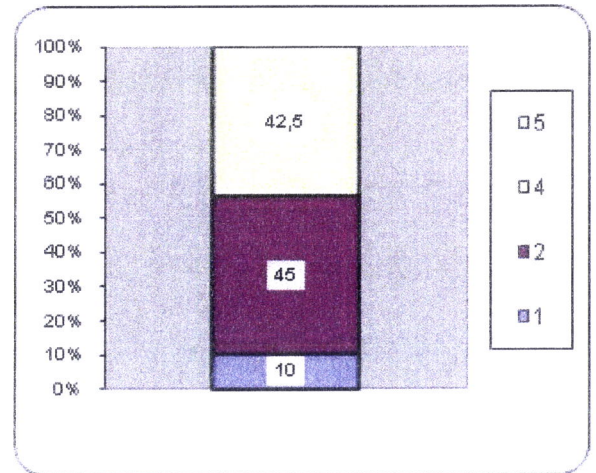


Gráfico 9 – Foram definidas pelas estruturas educativas medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação.

No que respeita às estruturas educativas (departamentos, conselho de docentes, conselhos de turma), o quantitativo de respondentes que considera terem sido tomadas medidas com vista a colmatar as debilidades apontadas no relatório é de 42,5% (percentagem superior à do gráfico anterior). Ainda assim continua a haver uma percentagem de 55% de respondentes a afirmar não terem sido definidas quaisquer medidas com vista a colmatar as debilidades apontadas (Gráfico 9).

Daqui se pode inferir que não terão sido tomadas medidas pelos órgãos e estruturas educativas com vista a colmatar as dificuldades sentidas – apesar de o relatório de auto-avaliação ter avançado com recomendações pertinentes – facto esse que terá contribuído para que não se tivessem verificado melhorias no funcionamento da organização, em particular dos seus órgãos de administração e gestão. Contudo, há que realçar a existência de alguns progressos nas estruturas educativas.

No que se refere à influência do processo de auto-avaliação na alteração da prática educativa dos docentes (Gráfico 10), também aqui um número significativo dos inquiridos (65%) é da opinião que o processo não provocou qualquer alteração nas práticas educativas.

Igualmente, 80% dos inquiridos afirma não terem sido desenvolvidas acções com vista a reforçar os pontos fortes focados no relatório de avaliação (Gráfico 11).

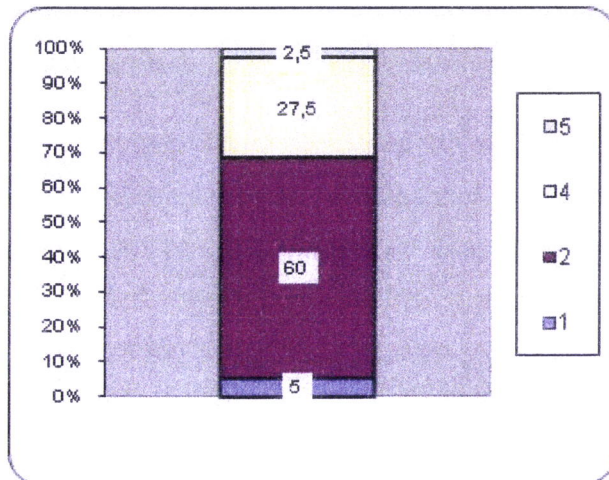


Gráfico 10 – Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento alterou a sua prática educativa.

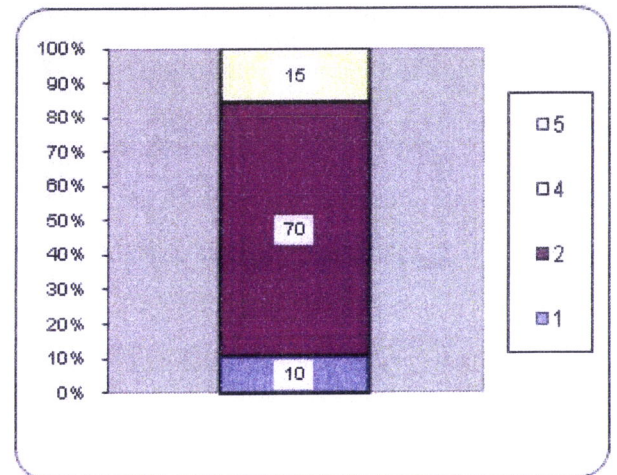


Gráfico 11 – Foram desenvolvidas acções com vista a reforçar os pontos fortes focados no relatório de avaliação.

Apesar da realidade fria dos dados obtidos confirmar não ter o processo de auto-avaliação tido a capacidade de influenciar os órgãos, as estruturas educativas e os docentes individualmente para a tomada de decisões e para o desenvolvimento de acções com vista a fomentar melhorias no desenvolvimento organizacional, não deixa de ser de relevar que 87,5% dos inquiridos consideram que a auto-avaliação foi um processo útil e, mesmo, que deve existir um processo contínuo de auto-avaliação do Agrupamento (Gráficos 12 e 13).

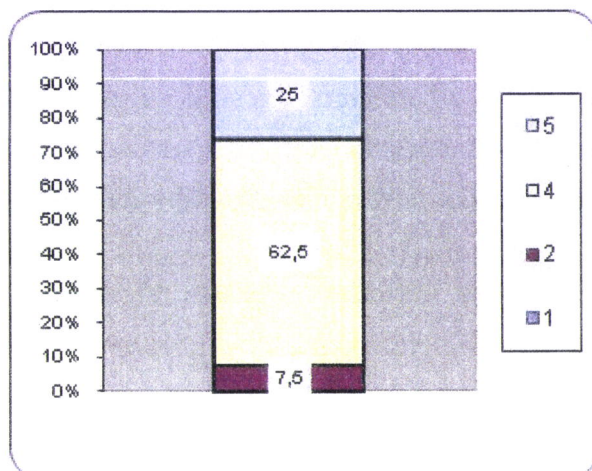


Gráfico 12 – A auto-avaliação foi um processo útil para o Agrupamento.

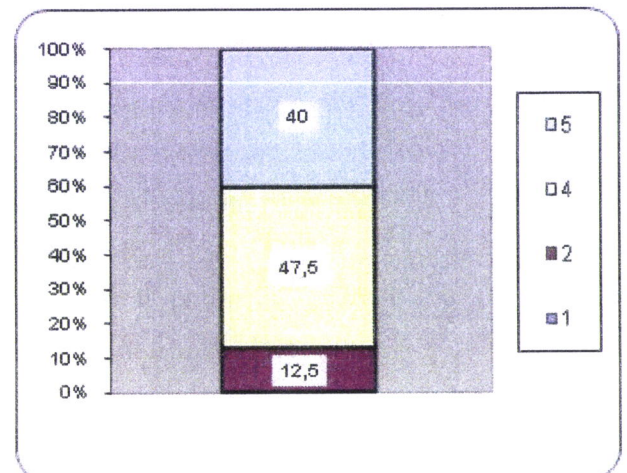


Gráfico 13 – Considera dever existir um processo contínuo de auto-avaliação do Agrupamento.

No que respeita às questões abertas 14, 15, 16 e 17 que integravam o mesmo questionário, uma percentagem significativa de inquiridos (25%) optou por não responder a qualquer uma delas. Ainda assim, relativamente às respostas obtidas, importa reter:

a) **os três aspectos positivos** do processo de avaliação mais salientados pelos respondentes foram: o diagnóstico do Agrupamento, as recomendações feitas no relatório e o trabalho colaborativo que o processo foi capaz de promover. Pontualmente foram feitas referências *“à qualidade do trabalho desenvolvido”*, *“ao grau de abrangência da avaliação”*, *“ao levar os docentes a reflectir sobre os resultados”* e ao *“carácter regulador da avaliação”*.

É de notar que 40,0% do total dos respondentes não respondeu à questão.

b) **Os três aspectos negativos** mais referidos pelos respondentes foram: a ausência/incapacidade da tomada de decisões, a inexistência de quaisquer aspectos negativos, e a deficiente divulgação dos resultados finais da autoavaliação. Pontualmente foi também referenciado como aspecto negativo a *“falta de colaboração entre docentes”*. Do total dos inquiridos, 72,5% não respondeu à questão.

c) **No que respeita à sugestão de indicação pelos respondentes de três acções que o Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação tenha adoptado**, também a esmagadora maioria (72,5%) nada referiu. E dos restantes, 17,5% expressamente consideraram não terem sido adoptadas acções pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação. A título isolado encontra-se referência à utilização do processo avaliativo como *“elemento de suporte para a elaboração do projecto educativo”*, e também para *“a adopção de algumas estratégias e actividades por parte de docentes”*. Existe menção também à sua influência no *“maior controlo na disciplina do refeitório”*.

d) **Relativamente à existência de outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento**, 30% dos respondentes referem não existirem tais medidas. Ao invés, 25% dos respondentes apontam diversas medidas, nomeadamente a execução de uma *“avaliação externa”*, *“a substituição do órgão de gestão por inoperância”* ou por *“um órgão de gestão competente”*, *“uma melhor gestão e uma maior colaboração entre todos”*, *“mais autonomia”*, *“a criação de um projecto*

educativo eficaz [ou coerente]" ou, ainda, "utilizar as medidas que foram preconizadas para solucionar os constrangimentos avaliados na auto-avaliação".

CAPÍTULO IV
Considerações finais

1. Conclusões

O presente estudo elegeu como questão principal a investigação da **capacidade do processo de auto-avaliação desenvolvido num Agrupamento gerar mudanças capazes de conduzírem a melhorias no seu funcionamento.**

Para o efeito definiram-se objectivos parcelares, que aqui recordamos:

- Conhecer as razões/motivações que levaram o Agrupamento a implementar a sua auto-avaliação;
- Conhecer as expectativas e o envolvimento dos actores durante a auto-avaliação;
- Identificar aspectos positivos e negativos associados ao processo de auto-avaliação;
- Conhecer as acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação;
- Identificar alterações no funcionamento do Agrupamento atribuíveis ao processo de auto-avaliação.

Depois de longos meses de pesquisa, recolha e tratamento de dados, afigura-se finalmente possível tirar algumas ilações.

Os resultados obtidos no estudo realizado levam-nos a concluir que as razões/motivações subjacentes à auto-avaliação do Agrupamento decorreram no essencial da necessidade/vontade de proceder à sua diagnose, tendo em vista identificar os pontos fortes e fracos de funcionamento do Agrupamento, com a finalidade de que fossem delineadas acções que conduzissem a melhorias no seu funcionamento.

Porém, a iniciativa não terá emergido de uma necessidade sentida pelo Agrupamento, antes sim, como resultou claro das entrevistas feitas a membros de órgãos de gestão, teve origem numa decisão dos órgãos de topo, em particular do Conselho Executivo e da Assembleia, porventura não dissociável do facto de se perspectivar uma avaliação externa ao Agrupamento e, também, porque o quadro legal em vigor impunha que os estabelecimentos de ensino não superior procedessem à sua auto-avaliação.

Apesar da avaliação interna ter sido reconhecida pelos agentes educativos envolvidos como um processo útil, com potencialidades para ajudar o Agrupamento no encontrar de soluções para os seus problemas, permitindo assim melhorias no seu funcionamento, a sua utilidade, como realçaram alguns dos respondentes, poderia ser comprometida ante a desmotivação dos agentes educativos (leia-se docentes), dado que

a falta de predisposição destes para a mudança e para a inovação se traduziria em factor de bloqueio para a melhoria.

A relevância daqueles e de outros agentes educativos no desenvolvimento de qualquer processo em curso, designadamente com vista à melhoria escolar, foi abordada no Capítulo III onde se colocou em destaque o papel que a cultura escolar, em particular as culturas profissionais dos professores, exerce nos processos de mudança, e as dificuldades associadas. A literatura consultada revelou que escolas onde predominem culturas individualizadas (focadas no individualismo profissional e nas actividades em sala de aula), ou culturas escolares balcanizadas (organizadas em função dos interesses e identidades específicas), são escolas onde as culturas existentes resistem a qualquer iniciativa que se pretenda implementar e onde o crescimento profissional dos professores é mais difícil, enquanto que em escolas onde predominem culturas colaborativas a mudança é facilmente assumida, o mesmo acontecendo relativamente à implementação de medidas que visem promover melhorias no seio da escola.

Esta particularidade não terá sem dúvida estado ausente dos resultados obtidos a final do processo de avaliação ao Agrupamento em presença.

Também a complexidade que caracterizou o processo de auto-avaliação não pode ter deixado de influenciar os resultados obtidos. Se, por um lado, a análise sistémica do Agrupamento trouxe vantagens ao permitir estudá-lo como um todo, por outro, a longa duração do processo deu lugar a constrangimentos que poderão ter conduzido à extemporaneidade de algumas das ilações retiradas. Este e outros factores são apontados por Dias (2005) como limitações inerentes à auto-avaliação, situação em que a escola é simultaneamente sujeito e objecto de avaliação.

De forma positiva, a ampla divulgação e explicitação do processo por meio de reuniões, distribuição de documentação, entre outras, foi determinante para o envolvimento da comunidade educativa na auto-avaliação do Agrupamento, quer fosse no preenchimento, distribuição ou recepção de questionários, quer fosse na participação em reuniões, colóquios ou entrevistas, dando expressão a uma das grandes preocupações dos responsáveis pela condução do processo – que os participantes estivessem cientes das “regras do jogo” desde o seu início. Ainda assim, foi evidente a indiferença com que alguns docentes encararam a auto-avaliação, explicável porventura pela ausência de reconhecimento de utilidade a todo o procedimento ou, simplesmente, por a entenderem como mais um tarefa burocrática como tantas outras que predominam nas escolas, quiçá também, pela desconfiança e desconforto com que a auto-avaliação

possa ter sido interiorizada pelos professores, dado que, não pouco frequente, conforme decorre da literatura consultada, tenderá a subentender-se que avaliar as tarefas realizadas dentro da organização, corresponderá a estar-se a proceder a uma avaliação do próprio desempenho docente.

Apesar de tudo, resultou evidente nos entrevistados a percepção de que a mudança não é um processo fácil, que leva o seu tempo, e que está fundamentalmente dependente da vontade daqueles que trabalham na escola. Mais, ficou claro que era seu anseio que o processo de auto-avaliação tivesse capacidade para conduzir a mudanças no Agrupamento, alguns, manifestando mesmo a vontade de que ele se constituísse em motor capaz de propulsar o Agrupamento para a melhoria.

Também, não tendo sido obtido registo de que se tivessem verificado alterações no funcionamento do Agrupamento durante o decurso do processo avaliativo, e havendo mesmo a convicção que as mudanças só seriam possíveis de verificar após a conclusão do processo, foi ainda assim, salientada por alguns docentes a emergência, em consequência do processo de auto-avaliação, de uma maior consciencialização para aspectos peculiares do Agrupamento, bem como de uma maior preocupação no funcionamento de alguns sectores.

Os dados colhidos oito meses após a conclusão do processo de avaliação vieram a evidenciar que, embora o relatório de auto-avaliação tivesse retratado fielmente a realidade do Agrupamento e apresentado recomendações pertinentes (o que induz que o referencial utilizado era adequado para a avaliação da organização escolar), não se verificaram melhorias no seu funcionamento geral.

Os mesmos dados revelaram que os órgãos de gestão e as estruturas educativas não tomaram as necessárias medidas com vista a colmatar as dificuldades sentidas, nem desenvolveram acções para reforçar os pontos fortes salientados no relatório. Realidade esta mais evidente nos órgãos de administração e gestão (Conselhos Executivo, Pedagógico e Assembleia de Escola) do que nas estruturas educativas, uma vez que nestas últimas um número significativo de inquiridos reconheceu terem sido desenvolvidas medidas com vista a colmatar as debilidades apontadas no relatório de auto-avaliação. Ainda assim, em termos globais, tal inacção teve como consequência a não constatação de evidências do suprir as limitações enunciadas no referido relatório ou, pelo menos, de exploração dos pontos elencados.

Aspectos positivos do processo de auto-avaliação que mereceram destaque são, sem dúvida, o diagnóstico do Agrupamento realizado, as recomendações apontadas no

respectivo relatório, o trabalho colaborativo que o processo promoveu, mas também, a qualidade do trabalho desenvolvido e o grau de abrangência da avaliação.

Negativamente, coube referência à ausência/incapacidade da tomada de decisão, ante as recomendações apresentadas no final do processo, bem como, embora não unanimemente, à deficiente divulgação dos resultados finais da auto-avaliação. Registo também para algumas notas a falta de colaboração entre docentes. Importa no entanto relevar que o número de respondentes sobre este aspecto em particular não atingiu sequer os 30%, pelo que os restantes, terão considerado nada a haver a apontar negativamente ou, simplesmente, por razão que se desconhece optaram por não responder.

Sugestionados a pronunciarem-se sobre a existência de outras medidas (para além do processo de auto-avaliação) capazes de, com maior eficácia, conduzirem a melhorias no funcionamento do Agrupamento, a maioria dos docentes considerou não existirem outras. Alguns, contudo (1/4 dos respondentes), apontaram a intervenção de uma avaliação externa, a substituição do órgão de gestão por inoperância, a entrega da gestão a um órgão de gestão mais competente e, também, a existência de maior colaboração entre todos, como soluções capazes de estimular favoravelmente a melhoria escolar, o que vai ao encontro da indispensabilidade de existirem na Escola boas lideranças e lideranças eficazes, (conforme preconizado no Decreto de Lei 75/2008 de 22 de Abril), conscientes, inovadoras, com visão estratégica e objectivos ambiciosos e implicadas em processos de melhoria.

Em jeito de síntese terminaríamos dizendo que:

A auto-avaliação revelou-se um processo útil para o Agrupamento, uma vez que permitiu diagnosticar os seus pontos fortes e fracos, promoveu o envolvimento da comunidade educativa no processo, e desenvolveu em alguns docentes uma atitude mais reflexiva.

Porém, ao nível da melhoria do funcionamento do Agrupamento, a auto-avaliação mostrou-se um processo inconsequente, dado que os agentes educativos, em particular aqueles que à data detinham a responsabilidade de administração e gestão do Agrupamento, não se comprometeram com a implementação de medidas capazes de conduzir à desejável melhoria.

2.As limitações do estudo

Como principais limitações do estudo apontamos, desde logo, a vasta abrangência da investigação. O facto de procurarmos saber quais as expectativas, os sentimentos e o envolvimento da comunidade escolar, mais especificamente dos docentes, durante o processo de auto-avaliação, e posteriormente conhecer as mudanças verificadas no Agrupamento como consequência daquele processo avaliativo, fizeram com que o estudo se prolongasse para além do que seria desejável.

Em segundo lugar salientamos o facto de as entrevistas terem sido conduzidas por várias pessoas, e não directamente pela autora do estudo, apesar do guião e da análise de conteúdo das mesmas terem sido da sua responsabilidade. Tal solução poderá ter condicionado a objectividade e a riqueza das respostas obtidas, uma vez que, pese embora a existência do guião, nem sempre resulta fácil transmitir ao entrevistador a pertinência da questão a colocar. Da mesma forma, a hipotética inabilidade do entrevistado para responder ou do entrevistador para questionar, a ausência de anonimato do entrevistado (aquando da realização da entrevista), as expectativas que possa ter alimentado, ou aquelas que julga poder o avaliador alimentar a seu respeito, poderão ter condicionado as respostas e obviamente a informação obtida.

Condicionante adicional do estudo realizado adveio da taxa de retorno dos dados obtidos por questionário. Aqui não podemos deixar de fazer referência a que apenas cerca de metade dos questionários distribuídos aos professores/educadores foram devolvidos, o que poderá estar relacionado com a forma como tal procedimento foi executado, pois poucos foram os Coordenadores que em reunião de Departamento os entregaram e após preenchimento presencial os recolheram, de acordo com as indicações dadas pela autora do estudo.

Atento a relevância do seu papel no sistema em análise, e ainda a que se trata de um universo heterogéneo (educadores, professores do 1º, 2º e 3º ciclos, contratos, etc.) revestia-se da maior importância a plena participação do corpo docente para que os resultados obtidos fossem mais significantes.

Por último salientaríamos que o facto da presente investigação ter sido realizada como um estudo de caso, não permite de forma alguma que as conclusões ora expandidas sejam generalizáveis a todos os contextos escolares.

3.Sugestão para futuras pesquisas

Sendo a auto-avaliação um processo fundamental para a melhoria da Escola consideramos importante que em trabalhos futuros se aprofunde a relevância que as lideranças escolares em geral, e em particular a do Director, desempenham na implementação de processos de auto-avaliação e no desenvolvimento da melhoria de Escola.

Também potencial alvo de trabalhos futuros poderá ser a realização de estudos que comparando os resultados obtidos em estabelecimentos de ensino que desenvolveram práticas de auto-avaliação, identifiquem os factores responsáveis pelo êxito de processos de melhoria escolar.

Por último, mas não menos importante, julga-se não ser de menosprezar a realização de investigação que analise a influência/impacto que a Avaliação Externa tem na implementação de processos de auto-avaliação da Escola, na monitorização de processos de avaliação interna e no desenvolvimento da melhoria escolar.

Bibliografia

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto. Edições ASA.
- Afonso, Almerindo (2001). *As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização*. *Revista do Fórum de Administração Educacional*.n.º1. Lisboa. Universidade de Lisboa. FPCE
- Afonso, Almerindo (2002). "Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória". In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio (2000). "Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas". In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Liderança e estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio (2001). *Editorial*. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*.n.º1. Universidade de Lisboa. FPCE
- Afonso, Natércio (2002). "Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola." In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio (2003). "A Regulação da Educação na Europa: Do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública". In Barroso João (Org.). *A Escola Pública, Regulação Desregulação Privatização*. Porto. Edições ASA.
- Alaiz, Vítor (2000). "Avaliação das escolas". In Jesus, Saul et al. *Trabalho em equipa e gestão escolar*. CRIAP. Porto. Edições ASA, S.A.
- Alaiz, Vítor et al. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alaiz, Vítor (2007). *Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* *Correio da Educação* n.º301, CRIAP_ASA. Consultado em 10/10/2009 em: http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf
- Almeida, Isabel (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar Conceitos e práticas*. Lisboa. ME. DGIDC.
- Alves, José (2009). *O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso num Contexto de Alargamento*. Consultado em 06/04/2010 em: <http://www.scribd.com/doc/19822460/Das-Condicoes-de-Sucesso>
- AMDE, com assessoria técnica da GEOIDEIA/PLANARQ (2006). *Carta Educativa do Concelho de Vendas Novas*

- Azevedo, Joaquim (2002). "Programa AVES (referencial genérico)". In Azevedo, Joaquim et al. (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Azevedo, José (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa. CNE. Consultado em 15/11/2005 em: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf.
- Barroso, João (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia." In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Liderança e estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Barroso, João (2003). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada". In Barroso João (Org.). *A Escola Pública, Regulação Desregulação Privatização*. Porto. Edições ASA.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bernardo, Luís (2003). *Avaliação Externa e Desenvolvimento Organizacional da Escola. O contributo da "Avaliação Integrada das Escolas" para o aperfeiçoamento da realidade escolar – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade de Lisboa. FPSC.
- Bilhim, João (2001). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa. ISCSP.
- Bodgan, Robert, Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e Dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.
- Campos, Belmiro (2004). *Impacto da Avaliação externa das Escolas Nos Serviços de Psicologia e Orientação. Estudo Na Área Geográfica de Intervenção da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade de Lisboa. FPSE.
- Cardoso, Carlos (2005). "Accountability e igualdade de oportunidades em educação." *Jornal "a Página", ano 14, nº 149*. Consultado em 27/04/2008 em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4111>.
- Clímaco, M. Carmo (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas. Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa. ME/GEP.

- Clímaco, M. Carmo e Santos, João (1992). *Monitorização das escolas. Observar o desempenho, Conduzir a mudança*. Lisboa. ME/GEP.
- Clímaco, M. Carmo (2002a). "A Inspeção e a Avaliação das Escolas." In Azevedo, Joaquim *et al.* (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Clímaco, M. Carmo (2002b). *A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. O Papel das Inspeções na Qualidade e na Avaliação das Escolas*. Lisboa. CNE.ME
- Coelho, Inês *et al* (s/ data). *Avaliação das Escolas em Portugal: que futuro? Revista Portuguesa e Brasileira de gestão*. Consultado em 15/11/2010: em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbq/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Cortesão, Luíza (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Lisboa. ME. DBE.
- Costa, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª Edição. Porto. Edições ASA.
- Costa, Jorge e Ventura, Alexandre (2002). "Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes." In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Cunha, Miguel *et. al.* (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa. RH Editora.
- Dale, Roger (1994). *A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Edições Afrontamento. Lda. Porto.
- DGAP (2005). *Manual de Apoio para a aplicação da CAF, Estrutura Comum de Avaliação (CAF)*. Consultado em 01/01/ 2011 em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Manual de Apoio para Aplicacao CAF 2002 .pdf>
- DGAP (2007). *Estrutura Comum de Avaliação. Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação. CAF 2006*. Consultado em 12/01/2011 em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo CAF%202006 edicao%20portuguesa completo.pdf>
- Dias, Manuela (2005). *Como abordar... A Construção de uma Escola mais Eficaz*. Porto. Areal Editores.
- Diaz, Amparo (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto. Edições ASA

- EFQM (2003). *EFQM. Introdução Excelência: Utilizar o Modelo de Excelência da EFQM para melhorar o desempenho*. Consultado em 15/05/2008 em: http://dqe.ubi.pt/gqualidade/efqm/InEx-Por_v2.pdf
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens/ Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa. Texto Editores.
- Fernandes, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na pós – modernidade: perspectivas curriculares*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, Carlos (2007). *A Avaliação no quotidiano da Sala de Aula*. Porto. Porto Editora.
- Fialho, Ana et al. (2002). *Viver a Avaliação de Escola. Memória de uma Experiência*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora, LDA.
- Figari, Gérard (1999). “Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino.” In. *Estrela, Albano e Nóva, António (Orgs). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- Figueiredo, Carla e Góis, Eunice (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Desenvolvimento das organizações escolares. ME. IIE.
- Fonseca, António (1998). *A tomada de decisões na escola – área escola em acção*. Lisboa. Texto Editora.
- Fonseca, Abílio (2000). “A liderança escolar e a comunicação relacional”. In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Liderança e estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (1999). “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”. In *Autonomia Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto. Edições ASA.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2000). “Autonomia, Projecto e Liderança”. In Formosinho, João; Ferreira, Fernando; Machado, Joaquim (Orgs). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto. Edições ASA.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2007). *Autonomia e Avaliação de Escolas*. *Revista Noesis n.º70*. ME. DGIDC.
- Freitas, Cândido (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ME. IIE.
- Góis, Eunice (1997). “A Auto-avaliação das políticas da Escola”. In *Qualidade das Escola. Inovação. Vol. 10, n.º2 e 3*. ME. IIE.

- Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto. Edições ASA.
- Grilo, João (2002). *Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores- Um Estudo na Formação de Professores de Biologia e Geologia ao Nível do Estágio Pedagógico Integrado*. Tese de mestrado. Évora. Universidade de Évora.
- Guerra, Miguel (2002a). "Como num Espelho-Avaliação Qualitativa das Escolas." In Azevedo, Joaquim et al. (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Guerra, Miguel (2002b). *Entre Bastidores. O lado Oculto da Organização Escolar*. Porto. Edições ASA.
- Guerra, Miguel (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto. Edições ASA.
- Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora, LDA.
- Hadji, Charles (2001). *A Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre. ARTEMED Editora.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. 1ª edição. Lisboa. IGE-Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação.
- IGE (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa. IGE-Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação.
- IGE (2002b). *Avaliação Integrada das Escola: 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – Roteiro*. Lisboa. IGE-Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação.
- IGE (2005). *Programa Aferição Efectividade da Auto-Avaliação Das Escolas*. Consultado em 25/10/2005 em:
http://www.ige.min-edu.pt/upload7docs/EfectividadeAutoavaliação_Roteiro.pdf
- IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa. IGE. Consultado em 16/12/2010 em:
http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- IGE (2009). *Avaliação Externa das Escolas. Referentes e instrumentos de trabalho. Set2009*, Lisboa. IGE. Consultado em 16/12/2010, em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- Lafond, M. André (1999). "A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração." In *Autonomia Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto. Edições ASA.



- Leite, Carlinda e Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto. Edições ASA.
- Lima, Jorge (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Mac Beath, John *et al.* (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto. Edições ASA.
- Marchesi, Álvaro (2002). "Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas". In Azevedo, Joaquim *et al.* (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Matias, Alves (2010). 8 factores de uma liderança eficaz. Consultado em 13/11/10 em: <http://terrear.blogspot.com/2010/11/8-factores-de-um-lideranca-eficaz.html>
- Matos, Ana. (s.d). "Liderança, Clima de Escola e Inovação: Inter-Relações Etológicas". In *IV Congresso Português de Sociologia*. Consultado em : <http://www.asp.pt/ivcongractas/Acta087.PDF>
- Melo, Rodrigo (2005). *A Avaliação da Escola*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade Católica. IE.
- Meuret, Denis (2002). "O Papel da Auto-Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino na Regulação dos Sistemas Educativos". In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Mintzberg, Henry (2004). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. 3ª Edição, Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Neves, José (2001). "O processo de liderança". In Ferreira, José; Neves, António e Caetano, António (Org). *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Lisboa. McGraw –Hill.
- Nóvoa, António (1999). "Para Uma Análise Das Instituições Escolares". In. Nóvoa , António (Org). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Pedro *et al.* (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Consultado em 19/04/2008 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- Pacheco, José (2002). *Critérios de avaliação na escola*. ME. DBE.
- Peralta, M. Helena (2002). *Como avaliar competência(s)? Algumas considerações*. ME. DEB.

- Pereira, Orlindo (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, Philippe (1998). *A avaliação dos Estabelecimentos Escolares: Um novo Avatar da Ilusão Científica*. Universidade de Genebra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Consultado em 20/05/2010 em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenou/php_main/php_1998_49.html
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. ARTMED Editora.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Lisboa. Gradiva.
- Rocha, Abel (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto. Edições ASA.
- Sá, Virginio (2002). "As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não". In Costa, Jorge; Neto-Mendes, António e Ventura Alexandre (Org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Saraiva, Pedro *et al.* (2002). "Auto-avaliação com base no modelo de excelência da EFQM". In Azevedo, Joaquim *et al.* (Eds.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Scheerens, Jaap (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Paris: UNESCO - Tradução portuguesa. Porto. Edições ASA.
- Simões, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa. Texto Editora. LDA.
- Varandas, José (2000). *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência. Tese Mestrado*. Lisboa. Universidade de Lisboa. FC. Consultado em 8/04/2007 em:
<http://ia.fc.ul.pt/textos/jvarandas/index.htm>
- Venâncio, Isabel e Otero, Agustin (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto. Edições ASA.
- Verdasca, José (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora. Universidade de Évora
- Vicente, Nuno (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto. Edições ASA.
- Vilar, Alcino (1992). *A Avaliação. Um Novo Discurso? Cadernos Pedagógicos*. Porto. Edições ASA.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86 de 4 de Março - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro - Regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - Lei do sistema de avaliação da educação do ensino não superior.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio dos Ministros das Finanças e da Educação - Constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março, dos Ministros das Finanças e da Administração Pública e da Educação - Criação de um grupo de trabalho com o objectivo de apresentar uma proposta para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

ANEXOS

Anexo A

Guião das Entrevistas

Antes do início da gravação:

Objectivos:

- Legitimar a entrevista.
- Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar.

Procedimentos:

- a) Informar sobre a finalidade da entrevista.
- b) Motivar o entrevistado(a) a participar, realçando o valor da colaboração para a consecução do processo de avaliação interna do agrupamento.
- c) Garantir a confidencialidade e anonimato das informações prestadas.
- d) Obter autorização para gravar a entrevista.
- e) Colocar a gravação à disposição do(a) entrevistado(a).
- f) Agradecer a ajuda e colaboração prestadas.

Após o início da gravação

¹Tema A, B, C,....

Objectivos	Questões

¹ Temas que visavam exclusivamente a auto-avaliação do Agrupamento.

Tema “Último” Percepções sobre a avaliação interna

Objectivos	Questões	
<p>Conhecer as motivações, expectativas e reacções sobre a avaliação interna</p>	<p>Questionar o entrevistado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivações; - utilidade; - divulgação à comunidade, - reacções, atitudes e expectativas sobre o processo de avaliação interna 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento? 2. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê? 3. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar. 4. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Importa-se de explicar. 5. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê? 6. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento? 7. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna? Importa-se de explicar.

Anexo B

Protocolos das Entrevistas

A. Ora bem acho que nem precisamos de estar a legitimar a entrevista ou de motivar a entrevistada, não é?

R: Acho que não.

B. Passando concretamente às percepções que tem sobre a avaliação interna pergunto-lhe, em sua opinião quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Olhe eu não tenho opinião. Eu sei aquilo que ouvi na, na, na assembleia. Portanto... foi lá que surgiu esta ideia quando, quando, como disse há pouco apareceu o novo... a proposta de projecto educativo e depois de serem, enfim de serem trocadas várias opiniões o presidente do conselho executivo propôs que fosse feita esta avaliação, a qual eu aceitei muitíssimo bem e achei muito bem mas portanto, eu antes não tinha essa percepção. Eu ouvia dizer que, que vinham... que havia hipóteses de haver inspecções às escolas para fazerem uma avaliação, mas pessoalmente nunca tinha pensado numa avaliação interna, quando ela surgiu, eu a altura, pronto, digamos que fui assim um bocadinho apanhada de surpresa, mas depois reflectindo achei muitíssimo bem e acho que é muito importante que isto se faça, embora saiba que vai dar muito trabalho e já está a dar muito trabalho, mas... pronto, e digo isto porque faço parte da equipa e portanto mas acho que... e quero crer... e quero crer... que, no final este trabalho vai ser muito frutífero, se assim se pode dizer, porque eu nem quero pensar que todo este trabalho que nós estamos a ter vai ficar metido numa gaveta, porque eu estou convencida que vão ser detectadas coisas boas e coisas más e que sobretudo as más, que eu penso que sejam menos que as boas, a... que, que sejam realmente corrigidas, isto estou a falar num sentido muito optimista, mas pronto, agora estou a falar mais como, como docente e como... do que propriamente como presidente, mas penso, penso que sim e, e, e nem quero realmente pensar que, que, ... as conclusões a que, que todo neste processo que eu parto do principio que é um, que está a ser um processo bastante sério, não... estou convencida que ele vai dar.... Vai, vai ser muito bom para o nosso agrupamento.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Eu penso que sim, pelo menos houve essa intenção. Foi, foi feita reunião com toda a gente foi explicado, depois mais tarde quando surgiram os... foram explicados todos os objectivos da avaliação... eu penso que sim... a... tomei parte só, por fazer parte da equipa, não fui eu que organizei nada disso, mas penso que a pessoa que fez isso que, que o fez bem e que, que deu a conhecer tudo, depois para... quando os questionários também foram lançados todos foram devidamente elucidados daquilo que se pretendia portanto eu penso que sim, eu penso que o facto de na, na, na,... portanto nós temos uma equipa e um grupo de discussão, nesse grupo de discussão estão representados todos os elementos, incluindo a autarquia, as forças de segurança, portanto eu penso que sim que foi devidamente divulgado, muito sinceramente não sei o que, o que mais se poderia fazer, só uma sessão aí no auditório ou uma coisa qualquer, nem sei se comportaria todos ao mesmo tempo, mas penso que foi.

D. E considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Ai já não sei. Ai já não sei. Os... os... questionários quando nos chegarem às mãos... nós depois diremos se o número de respostas corresponde às nossas expectativas, se calhar de alunos corresponderá, se calhar de encarregados de educação não sei, vamos ver quando eles chegarem.... Vamos ver como é que, como é que vai ser, em relação a docentes e a funcionários, eu sou muito sincera estou céptica. (risos)

E. Pensa que a avaliação é capaz de conduzir a mudanças ou melhorias efectivas no agrupamento?

R: Ai já há pouco lhe disse que sim, que espero que sim e muito sinceramente eu nem quero pensar que estes resultados não, não sejam aproveitados para melhorarmos em tudo o nosso agrupamento, porque eu acho que só pensando no agrupamento é que nós realmente temos força até p'ra... porque isto está-nos a dar muito trabalho e ainda nos vai dar muito mais e eu nem quero pensar que isso realmente não vai avante, não e que não vai ter... e que não vai realmente dar frutos.

F. Em termos gerais quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: Olha, eu no início como disse há pouco não tinha expectativas nenhuma. Não, não, não...pensava... até porque eu sou muito franca, eu nem sabia bem como se desenrolava este processo. À medida que me fui metendo nele e que fui percebendo como é que isto ia funcionando então sim eu apercebi-me... e portanto eu no início eu não tinha expectativas, pensava pronto vamos fazer uma avaliação, vamos ver como é que isto está a correr, agora tenho muitas expectativas, vamos ver é os resultados.

G. E acha que desde que este processo começou até agora já há ou houve mudanças que estão associadas ao próprio processo, decorrentes do próprio processo?

R: Olhe, eu a... eu não sei se há mudanças, eu parece-me.... Olhe eu até posso falar pessoalmente, pronto, eu por exemplo estou muito mais consciente de... de muitas coisas neste processo e de muitas coisas como estavam a decorrer na escola e no agrupamento e penso que há pessoas a quem está a acontecer o mesmo e portanto só isso, e nem que seja só meia dúzia, só isso se calhar já está a ter algum resultado. Agora é complicado porque mudar é muito complicado...

H. e demora o seu tempo..

R: E demora tempo e... as pessoas são um bocadinho relutantes à mudança e nestes últimos tempos tem havido muita mudança e as pessoas não estão muito despertas para algumas coisas mas penso que é preciso, penso que é preciso.

I. Ok, chegámos ao fim, muito obrigada pela sua colaboração.

A. Quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Embora mais cedo que o que pensava, eu já nessa altura tinha ideia que mais dia, menos dia, ia acabar a minha carreira e tinha que sair. Não queria sair sem deixar aos meus sucessores um retrato fiel do que é o agrupamento, como funciona, o que é que está bem e o que é que está mal. Além disso, também temos a lei que indica essa avaliação, embora não dê prazos para ser feita, indica que essa avaliação deva ser feita. Tinha nessa altura, até podia ter optado porque podia ter seguido pela avaliação externa e ela até já tinha começado, porque a avaliação externa já tinha sido feita a pelo menos dois jardins de infância e um 1.º ciclo. Mas achei que era melhor ir por aqui.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Claro.

C. Porquê?

R: Exactamente para o levantamento desses problemas, principalmente para levantamento de problemas e, ao mesmo tempo, também para ver o que é foi feito, pois bem feito, não é? Nós também tivemos... também há muita coisa boa e positiva neste agrupamento. Mas importa também levantar problemas que existem em termos por exemplo de instalações, nós estamos com problemas nesse aspecto.

D. Acha que o processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Creio que sim, creio que sim. Não era a mim propriamente que competia explicar isso mas acho que sim, houve reuniões, são passados documentos, desdobráveis, etc. Acho que não há ninguém no agrupamento que não saiba que a avaliação está a ser feita.

E. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Tem sido mas, eu esperava maior participação. Porquê? Tenho impressão que há pessoas que se alhearam completamente do processo, tipo: não quero cá saber disso e não sei o quê. Principalmente e também se calhar percebe-se um bocadinho. Principalmente pessoal que veio para aqui de passagem, não quer, sei lá não quer interferir muito ou, se calhar dava muito trabalho estar a preencher o questionário e tal. Eu acho que houve um certo... eu não sei qual é a percentagem de questionários entrados em relação aos que deviam ter entrado. **(Ainda não foi feito)**. Se calhar ainda não foi feito. Mas acho que podia ter havido mais participação. Aquilo não custava nada pôr ali umas cruzes e meter lá dentro.

F. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Eu acho que sim. Se, vamos supor que eu não me ia embora e continuava aqui. Eu pegava nesses dados da avaliação interna e, aquilo que eu achasse que estava justo e que estava bem apontado, iria aplicar essas propostas para melhorar porque a ideia, de facto, da avaliação interna é que se apliquem as propostas para melhorar a vida do agrupamento. Não é? Portanto acho que sim.

G. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna desde que ela começou?

R: Para já ainda não. Também acho que ainda não houve conclusões para que se possa saber isso.

H. Importa-se de explicar em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: Eu pensava que isto seria um processo mais rápido e mais leve do que aquilo que está a acontecer. Eu não fazia também ideia do que era uma avaliação interna. O único conhecimento que tinha de avaliação eram avaliações externas mas pontuais, sempre coisa rápida e leve. Portanto: pensava que era mais rápido.

I. E neste momento?

R: Neste momento, há um problema, é que penso que quando terminar a avaliação, a situação das escolas alterou-se e depois já não sei bem se se poderão aplicar ou não as propostas da avaliação.

J. OK. Muito obrigado.

A. Na tua opinião quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R. Tentar ver o que está bem e o que está mal. Fazer reajustamentos, proceder à remodelação do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Educativo.

B. Consideras que a avaliação interna é um processo útil?

R. Penso que é sempre útil fazer-se uma avaliação interna, para ver o que é que está bem e o que está mal, para apontar novas directivas para se poder melhorar.

C. Este processo de avaliação foi, na tua opinião, devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Não sei se foi devidamente explicado à comunidade educativa, mas que as pessoas ficam um bocado aborrecidas e fartas de ver tantos papéis e de preencher tantos questionários, isso ficam. Os Encarregados de Educação, pelo menos, se calhar, não corresponderam tão bem como o esperado, não reponderam se calhar aos questionários, eu estou a falar pela minha direcção de turma, em que houve meia dúzia deles que responderam. Os alunos, por exemplo responderam porque foram, os questionários foram feitos nas aulas de Formação Cívica e não os levaram para casa, se calhar se os tivessem levado para casa também não apareciam com eles cá. Penso que também há por parte dos Encarregados de Educação um certo alheamento e a gente vê perfeitamente pelas próprias pessoas que vão ocupar os lugares nas estruturas educativas, como o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola, em que se tentou que as pessoas viessem e não se conseguiu, só ao fim de uma segunda reunião, é aborrecido, é desmotivante e se calhar isso tem a ver com as características de Vendas Novas, do local onde a escola está inserida, da população dominante desta altura em que está a funcionar quase como um cidade dormitória e os miúdos são aqui colocados de manhã e saem daqui à noite e é isto que interessa e nada mais.

D. Consideras que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Já falaste um bocadinho sobre isto.

R: Já falei e o resto não sei como é que tem funcionado, as pessoas têm respondido aos questionários, não faço a mínima ideia.

E. Pensas que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas no nosso agrupamento?

R: A gente espera que sim, pelo menos essa avaliação é feita e esperamos que sim, que seja pelo melhor, mudar aquilo que não está bem.

F. Em termos gerais, quais eram as tuas expectativas no início do deste processo? E as que tens agora?

R: Não me debrucei muito sobre o assunto, porque tenho tido outros trabalhos que não me têm deixado realmente reflectir sobre este processo.

G. Na tua opinião, já houve mudanças no agrupamento que poderão estar associadas a este processo de avaliação?

R: Não vejo alterações absolutamente nenhuma, acho que funciona tudo na mesma. Gostaria de acrescentar mais uma vez que o Conselho Pedagógico é muito difícil de trabalhar atendendo a que é eleito anualmente e que as pessoas que se encontram em Conselho Pedagógico são diferentes de ano para ano e até se habituarem ao trabalho e ao ritmo de trabalho é difícil. As pessoas não querem ir para o Conselho Pedagógico, as pessoas não querem ser Coordenadores, os professores da escola, os efectivos já com alguma experiência não querem exercer certas funções, cada vez a situação tende a piorar, uma vez que não há, neste momento, redução para o cargo de presidente do Conselho Pedagógico, que é um dos cargos com mais responsabilidade dentro da escola, com um processo burocrático muito grande, difícil, que leva muitas horas de trabalho, que é preciso ter já um determinado ritmo e que não é fácil de poder fazer. Entretanto o Conselho Pedagógico é o único órgão na escola que está com um ano de duração, está desfasado em relação ao Conselho Executivo e em relação à Assembleia de Escola, há uma necessidade de se calhar se rever o Regulamento Interno para se poder pôr todos os órgãos e estruturas educativas em consonância temporal, pelo menos com os três anos, para que as pessoas que estão em Conselho Pedagógico já saibam o que é que têm que fazer de ano para ano, para que determinado tipo de problemas que têm que ser resolvidos que já saibam de antemão qual é o *timing* que devem de ser trabalhados, e isto muitas vezes não facilita as coisas, simplesmente é difícil não há ninguém que queira ocupar esses cargos. São cargos muito trabalhosos, são cargos com trabalho acrescido e que se torna difícil.

A. Em sua opinião quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento? Porque é que, na sua opinião, porque é que estamos a fazer a avaliação interna do agrupamento?

R: Olhe isto é exactamente uma..., uma escola é uma organização, como na nossa casa também temos que nos organizar e então é... e até já devia ter sido feito há mais tempo, porque só sabendo o que há... é o que há e o que é que nós queremos e então só sabendo aquilo que há, os recursos que se têm e o que é que nós queremos alterar, por onde é que nós queremos ir e então só...depende, só sabendo aquilo que... com os recursos que temos é que nós podemos se calhar dar, subir um degrauzinho, mas é extremamente difícil fazer uma, uma avaliação interna numa escola, onde vai bater com muitos ... muita tecla, é muito difícil e as pessoas têm que ser, tem que estar muito disponíveis e estarem de braços abertos para fazerem uma tarefa destas, porque realmente dá muito trabalho e acho que todos deviam colaborar, toda a gente devia colaborar, a melhor, a melhor, o melhor modo possível, mas, mas acho que é um trabalho difícil e doloroso.

B. E será útil para o agrupamento?

R: Será útil se as pessoas o quiserem fazer útil, espero bem que o trabalho que os colegas têm andado a fazer não seja um trabalho gorado... esse é o meu... espero muito que seja, quer dizer, que eles não estejam a ter, a tirar tempo ao seu descanso, à companhia dos seus familiares e a trabalharem num, num... pronto a fazerem um trabalho ao qual estão, estão, estão prontos a trabalhar nele e com ele e por ele agora vamos ver se não é um trabalho que fique assim um bocadinho para o inacabado, para o incompleto. Eu penso que era muito importante fazer-se isso e só que também peço, eu já cá não hei-de estar daqui a um tempinho, mas só peço para as pessoas que trabalhem nos anos próximos que é muito bom ter-se... avaliar-se e ter-se e ter-se conhecimento do projecto de escola, ter-se o projecto curricular e que as pessoas não olhem para o seu umbigo mas sintam...que dêem as mãos uns aos outros para avançarem numa..., pelo menos em termos confortáveis, para termos a nossa sensação de dever cumprido a nível de consciência.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Acha que as pessoas foram devidamente informadas sobre aquilo que se ia passar e os moldes em que...

R: Penso que sim, quer dizer, eu pessoalmente como já sabia em que moldes é que ia funcionar, não era, não estava propriamente inocente e não era para mim um desconhecimento mas se calhar, não sei, só com uma reunião ou duas sobre...mas não sei até que ponto as pessoas quererão saber para que serve, não é? não é para saber com, está mas é para saber como melhorar e aí é que... isso é que interessa.

D. Acha, pelo aquilo que sabe, acha que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Pais, alunos, professores?

R: Pronto não, não tenho dado assim muita conta de muito, de muito extasiar nem conversar sobre o... haver muita conversa sobre o, a avaliação da escola.

E. Mas teve conhecimento dos inquéritos?

R: Sim, sim, conhecimento dos inquéritos aos alunos, aos pais, aos professores, quer dizer tenho conhecimento disso e quais é que são os colegas que estão dentro das comissões.

F. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Não sei.

G. Porquê?

R: Não sei, não sei, Isso sou como S. Tomé "ver para crer".

H. O que é que a leva a ... o que é que conduz a esse cepticismo?

R: Eu sou muito céptica por natureza. Depende também das pessoas agora que vai..., haverá muito provavelmente uma, um novo, um novo grupo de gente à frente da escola, mas eu... todos ganhariam se fosse, pronto, se fosse... se servisse para algo de subir de cinco dez degraus, se não servir é muito mau, se não servir é muito mau, é muito mau.

I. Em termos gerais, quando se começou a falar da avaliação quais eram as suas expectativas, logo no início do processo? O que é que esperava?

R: Muito honestamente pensava que houvesse bloqueio, bloqueio.

J. E neste momento, o que é que pensa?

R: Eu penso que cada pessoa fez o seu melhor, fez o seu melhor, porque há muita coisa em... há muita coisa que, que realmente tem que ser mudada, se calhar já tem verificado... tem que ser mesmo mudada, se não for mudada é muito mau.

K. Na sua opinião, Desde que houve o arranque deste processo de avaliação até agora acha que já houve mudanças no agrupamento que se prendem com o facto de estarmos em avaliação ou não?

R: Eu pessoalmente não dei conta de nada, ou porque ando alheada ou porque ando... mas ainda não dei conta de alterações.

L. Portanto até agora nada de novo.

R: Não, até agora tudo do mesmo.

M. Ok, chegámos ao fim, muito obrigada, terminámos, obrigadíssima.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Na minha opinião a avaliação tem sempre um objectivo: avaliar para melhorar, portanto se calhar o motivo que levou à avaliação é para melhorar qualquer coisa.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê?

R: Claro, claro.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar.

R: Foi, foi, foi explicado.

D. Importa-se de justificar?

R: Embora tenha havido duas reuniões e eu só fui a uma.

E. Considera que o processo tem tido a participação da comunidade educativa? Importa-se de explicar.

R: Tem na resposta àqueles inquéritos tem tido a participação. Eu não tinha direcção de turma mas sei que pais, alunos, professores participaram.

F. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Sim desde que se detectem os problemas é sempre mais fácil depois conseguir melhorar.

G. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: Eu não criei expectativas nenhuma em relação a isso. Francamente não, mas de qualquer maneira, acho positivo, tudo quanto seja para melhorar, deve ser implementado, não com o objectivo de apontar... só de apontar o que está mal, mas com o objectivo de melhorar, pronto.

H. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Sinceramente eu tenho andado tão ocupada, não tenho essa sensação, se houve não me parece que esteja directamente relacionada com a avaliação interna.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Presumo que a necessidade de realmente se saber as falhas em parte do agrupamento e isso é lógico.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Penso que sim, é sempre útil a gente avaliar o que faz.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Penso que sim.

D. Considera que o processo tem tido a participação da comunidade educativa?

R: Penso que, pelo que se tem verificado, sim.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: A avaliação acontece e depois há que ter capacidade de conseguir alterar e isso passa pelas pessoas.

F. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: Penso que não, estamos no início do processo e só depois dele concluído é que poderá haver uma reflexão capaz e se poderá alterar alguma coisa.

G. Na sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Não propriamente, aliás tal como disse na pergunta anterior depois, só no final é que poderá haver um reflexão e apresentação de dados que poderão levar à mudança e como nota final, planificar e avaliar é importante, mas há que não esquecer as pessoas e o lado humano que é fundamental para que as próprias instituições funcionem, porque elas são ao fim e ao cabo feitas por pessoas.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: No sentido de melhorar.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Sim foi isso mesmo que acabei de dizer, no sentido de melhorar.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar.

R: Sim, foi feita uma reunião, todo o agrupamento sabe o que é que..., o que é que está a acontecer a nível da avaliação.

D. Considera que o processo tem tido a participação da comunidade educativa? Importa-se de explicar.

R: Não faço a mínima ideia.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Verificar o que está mal. E talvez com algumas melhorias, penso que sim.

F. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: Foi o que já disse, portanto verificarmos o que está menos bem e introduzir novas melhorias.

G. E o que é que considera quais são as expectativas, as expectativas têm correspondido, nem por isso...?

R: Ah, isso vamos ver, ainda vamos a meio. Talvez. Vamos ver no fim.

H. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Não faço a mínima ideia. Neste momento ainda não posso dizer que foi por causa da avaliação interna que há mudanças.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Eu tive oportunidade de conversar, um dia destes, porque me interessei, com uma das responsáveis, quer dizer, conversei com quase todos os responsáveis do projecto, mas eu penso que, primeiro porque se calhar temos cá na escola, pessoas com alguma capacidade de conhecimento, para poderem fazer essa avaliação interna e depois porque acho que é fundamental cá na escola, como em todas as escolas, em todas as instituições há coisas que são porque são, e estão implementadas há alguns anos e se não houver a avaliação interna, não conseguimos perceber os reajustamentos que têm que ser feitos, não é um corte total a tudo o que está feito, que isso não tem sentido nenhum, sempre que alguém quiser fazer uma reformulação profunda, tem que tomar em atenção todos os aspectos que são inerentes e traçar objectivos de forma gradual e coerentes, vai ter muita dificuldade em fazer passar à prática, avaliar sim para melhorar mas de forma coerente.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Sim.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Penso que existiu alguma preocupação, poderia ter havido somente algumas fichas informativas do trabalho que iria ser realizado, mas as reuniões gerais de professores que foram feitas foram produtivas.

D. Considera que o processo tem tido a participação da comunidade educativa?

R: Penso que sim, não sei se da forma mais correcta, mas a participação tem existido.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Penso que sim, mas de forma gradual e outro aspecto fundamental tem que se ter sempre em atenção as pessoas, que é um aspecto muito importante, porque não nos podemos esquecer que acima de tudo, estamos a falar de relações humanas, e esta noção de relações humanas é fundamental para o sucesso dos projectos, porque a mal ninguém leva ninguém e estamos a falar de pessoas que têm que trabalhar em permanente colaboração, como tal convém que as relações profissionais sejam límpidas e fáceis.

F. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: Isto é um processo moroso, falta deixar ouvir as pessoas, penso que já é fundamental.

G. Na sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

- R: Não, em relação à avaliação interna, porque o processo está a decorrer, houve mudanças relacionadas com o processo da avaliação externa, que foi feita há pouco tempo, mas que segundo sei e ainda bem, a maior parte das directivas que saíram desse processo da avaliação externa, foram directivas muito positivas, quer em relação aos departamentos, quer em relação aos próprios órgãos, ao trabalho da comissão executiva, não opositores à melhoria, mas não há críticas profundas ao trabalho da escola, julgo que as pessoas sabem o que estão a fazer, vai melhorar, em vez de descansar, reflectir, até porque se generalizou a todos os departamentos.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Eu realmente não estou muito dentro do assunto da avaliação interna. Tenho seguido as reuniões que se têm feito, lá em baixo, mas no meu entender, eu penso que há muita coisa a ser alterada na escola, a ser mudada e se calhar só com..., não sei se é o termo adequado, com este rastreio é que a escola pode ver o que é que está bem e o que é que está mal e o que pode ser alterado e de que forma. Se calhar ouvindo as pessoas todas, porque uma diz uma coisa outra diz outra coisa, mas no conjunto é que se consegue. Eu acho que é extremamente importante e acho que é de louvar o trabalho que vocês estão a fazer. Eu reconheço que dá muito, muito trabalho mas se calhar vai valer a pena e vai haver uma tentativa de alterar as coisas para que corram melhor, até mesmo ao nível dos alunos. Eu estou sempre a focar a minha direcção de turma porque era aquela turma com que eu falava mais, os miúdos realmente, havia aqueles que discordavam, como por exemplo, o ambiente que era vivido lá em baixo na sala de convívio lá no bar, ou por exemplo quando chove as filas. E os miúdos realmente falavam do mau ambiente no refeitório tudo isto era falado na disciplina de Formação Cívica ou até mesmo na minha disciplina que era prática, os miúdos vão trabalhando e nós vamos falando e vou-lhes chamando à atenção e eles às vezes tb me dizem determinados aspectos que nos fazem pensar. Na minha turma também vai haver uma lista para a associação de estudantes e foi uma coisa que eu tentei que eles fizessem inovações, que ajudassem a comunidade, não só as festinhas que eles gostam de fazer mas tb trabalhar em prole de... Não sei até que ponto vai ser conseguido, mas neste momento já se fala em tentar fazer alguma coisa para tentar melhorar.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê?

R: Bastante, bastante até.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar.

R: Sim, acho que sim, quer dizer as pessoas que não faltaram às reuniões que foram feitas lá em baixo em que a coordenadora da comissão de avaliação explicou tudo, a 1ª e foram duas, não foram, as que foram feitas? Eu penso que dá e mesmo nos nossos questionários, nos cabeçalhos, também vinham uns tópicos. Eu acho que foi.

D. Considera que o processo tem tido a participação da comunidade educativa? Porquê?

R: É assim, eu vou começar por a minha parte, eu estou disposta a colaborar em tudo e acho que foi bem aceite por mim, por o resto das pessoas, nós às vezes ouvíamos comentários como: agora ainda temos que preencher mais isto, e isto é

uma chatice e isto é só para dar trabalho. Portanto não sei até que ponto, por parte de algum grupo, as coisas foram bem aceites.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Eu tenho esperança que sim. Eu se calhar até estou a pensar incorrectamente mas eu penso que todo esse esforço que vocês estão a fazer, de falar com as pessoas, ver o que é que está mal através dos inquéritos trabalhados... depois penso que vão ver o que é que está bem e o que é que está mal. Penso que será esse o maior objectivo, não é? A partir daí eu acho que sabendo o que é que está mal há que se tentar melhorar, não é? Isto tb tem a ver com o querer mudar, ou se se sentem bem. Quer dizer sabendo o que está mal mas se se sentem bem naquele reengue - reengue.

F. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: Eu penso que, bem eu se calhar sou um bocadinho suspeita tenho falado muito com a coordenadora neste aspecto, as nossas reuniões de grupo, às vezes vão lá bater. Realmente o que eu estava à espera não tem mudado muito a minha opinião, a que tenho agora. Portanto eu mais ou menos estava à espera disto, porque estava já dentro dos vossos procedimentos, o que é que ia acontecer, o que é que não ia acontecer. Eu desde o início do ano, por exemplo, sabia que depois mais tarde ia ser entrevistada, que iam ver o dossier de coordenação, portanto, foi uma das informações que eu dei numa reunião de DT, foi que não podiam deitar absolutamente nada fora porque a comissão iria avaliar, ou não era avaliar é observar, ia ver como é que o dossier estava, portanto mais ou menos estava por dentro do assunto. Quer dizer, não é propriamente por dentro do assunto, que eu não me considero uma pessoa muito informada, mas minimamente penso que estava apare do que se iria passar.

G. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna? Importa-se de explicar.

R: Não sei, sinceramente, talvez mais preocupação. Por exemplo a nível de DT de certeza que houve, porque a partir do momento que souberam que iam ser vistos os dossiers deles se calhar houve uma preocupação maior em organizar mais. Eu lembrou-me que houve um DT que até me colocou a questão então e agora eu tenho umas faltas por colar, agora já nos últimos dias, tenho de ir colar isso à pressa porque depois a comissão vai ver o que é que eu tenho e o que não tenho. Portanto a nível de DT eu senti que houve mais a preocupação de deixar as coisas organizadas para, até que nós DT achámos que o procedimento não foi assim muito bom e aquilo que depois fizemos foi tirar tudo do dossier e colocar num envelope. Achamos que não está bem organizado, penso que seria mais lógica ficar nos dossiers e a pessoa pegar no dossier e começar a ver com lógica, não é? Não é o que nós tínhamos, por exemplo, no início, se calhar, já vai ficar no fim e não vão ficar as coisas organizadas como o DT o tinha feito. A nossa opinião era

deixar tudo nos dossier, tirarmos tudo o que era dos processos pedagógicos para ficar arquivado e o resto ficar tudo no dossier, portanto o DT que viesse tb não custava nada tirar a papelada lá de dentro, ou eu, mesmo como coordenador, não me importava no início do ano. Como coordenadora no ano 2005/2006, não me importava nada de fazer essa limpeza dos dossiers, mas pronto veio o Presidente do Conselho Executivo com esta ordem e fez-se.

A. Na tua opinião quais foram os motivos que levaram a todo este processo da avaliação interna do agrupamento?

R: Eu entendo a avaliação interna do agrupamento como o despiste de situações que possam estar menos bem e também é capaz de se chegar à conclusão daquilo que está bem e daquilo que está mal. Eu acho que a avaliação interna serve para isso. Para aquilo que está bem poder continuar ou melhorar e para aquilo que está mal poder-se pôr bem. É isso que eu considero que é a avaliação interna.

B. Consideras que a avaliação interna é um processo útil para o agrupamento?

R: É porque nós nunca podemos ter a pretensão de dizer que está tudo bem, há sempre coisas a melhorar.

C. Achas que todo este processo foi devidamente explicado a toda a comunidade educativa?

R: Eu não posso dizer que não foi, porque no início houve reuniões com todo o pessoal, agora se toda a gente entendeu muito bem o que pretendiam isso não sei, acho que as coisas foram explicadas, eu como não sou muito adepta de dizer que está sempre tudo muito bem feito, se calhar poderia ter sido melhor, mas eu acho que se calhar foi o suficiente e já houve pelo menos mais uma ou duas reuniões já a seguir em que as coisas têm sido explicadas por fases. Eu acho que as coisas têm decorrido normalmente.

D. Achas que este processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Eu não sei em relação à comunidade educativa em geral, como é que as pessoas têm reagido, falo por mim e falo pela minha escola, até agora tudo o que nos tem sido pedido, em princípio falo por mim e falo pela escola, temos correspondido. Os inquéritos que têm sido passados têm sido feitos e entregues, agora em relação ao resto da comunidade não sei até que ponto isto está a funcionar.

E. Achas que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas no agrupamento?

R: Espero que sim, senão não faria sentido existir.

F. Em termos gerais, quais eram as tuas expectativas no início do processo? E agora neste momento?

R: Eu acho que quando nós estamos a fazer uma coisa que não é habitual, estamos sempre um bocadinho de pé atrás e eu interroguei-me várias vezes para o que é que isto serviria e se iria melhorar alguma coisa, neste momento nós ainda não chegámos ao fim e eu espero que quando chegarmos ao fim se vejam resultados, resultados específicos. Eu não posso dizer que as expectativas são muito altas, porque há tantos problemas nas escolas e tanta coisa a melhorar, mas eu espero que a avaliação interna contribua para que as coisas levem um bom caminho.

G. Na tua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Se calhar é prematuro ainda para dizer isso, porque ainda estamos numa fase não digo inicial mas muito intermédia ainda para se já se estar a ver resultados. Se calhar não estou a pensar bem mas ainda não vi grandes mudanças, mas também estamos numa fase muito inicial, como eu disse. Acho que as coisas têm que ter um processo e tem que se chegar a uma conclusão para depois serem mudadas.

A. Quais os motivos que levaram a todo este processo de avaliação interna?

R: É para aferir os pontos fracos e fortes do agrupamento e a partir daí traçar novas metas, e aproveitar as conclusões de certa forma da avaliação interna também para fazer um projecto educativo. Depois de estarem sinalizadas as áreas fortes e as áreas fracas é muito mais fácil depois trabalhar-se a nível de um projecto educativo e até do projecto curricular de escola onde se possa trabalhar as áreas. Melhorar as fracas e insistir nas áreas fortes. Há sempre áreas fortes e fracas e, portanto acho que a avaliação interna serve precisamente para aferir isso, ver o que está bem, o que está menos bem.

B. Considera um processo útil?

R: Sim, sim, sem dúvida nenhuma.

C. Achas que o processo foi devidamente explicado à comunidade escolar? As pessoas sabem o que estamos a fazer?

R: Eu penso que sim. Acho que tanto alunos, como professores, pais também penso que sim, embora não tenha uma noção propriamente dos pais, mas penso que sim, que as pessoas perceberam.

D. Achas que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Não muito a noção. Isso não sei. Penso que os directores de turma acabaram por participar, mas não tenho uma noção se...foi muito falado, em conversas de corredor, na sala de professores, foi muito falado, agora se as pessoas participaram de alguma forma construtivamente ou no preenchimento dos questionários, a esse nível não tenho grande ideia.

E. Achas que este processo é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Acho que este processo pode ser o pontapé de saída para mudanças e para melhorias se as pessoas tiverem dispostas a isso, porque não é muito fácil um processo destes.... Eu acho que as pessoas são muito comodistas. É mais cómodo as coisas continuarem como estão, cada um no seu canto, sem grandes preocupações e as pessoas entenderem que o mundo está em constante transformação e que a educação também está, e que também é preciso que as escolas se transformem e consigam acompanhar esta evolução dos tempos, os professores, os alunos, etc, então acho que as pessoas na avaliação interna têm uma boa oportunidade para melhorar, é preciso que as pessoas entendam isto e estejam predispostas à mudança.

F. Quais eram as tuas expectativas no início, quando começámos com todo este processo? E agora? Há alguma alteração?

R: Não, não houve. As minhas expectativas continuam a ser altas, gostava de ver depois o final do processo. Nós ainda estamos no desenrolar do processo e pronto, eu gostava era de ver depois o produto final, o que é que deu, as

conclusões etc. Mas as minhas expectativas não sofreram alterações, acho que é muito positivo, acho que é bom, acho que é preciso alguma coragem as pessoas meterem-se numa avaliação interna, não só pelo trabalho que dá fazer uma avaliação interna, mas também porque é um trabalho que está muito sujeito a críticas de outros, porque as pessoas acabam ... as pessoas têm muito medo que se vá avaliar a sua sala de aula, o seu perfil enquanto professor, não conseguem ver isto como um conjunto, avaliar o conjunto da escola, do agrupamento etc. e, portanto, isto às vezes mete algum medo, o avaliar este verbo, às pessoas, mas eu neste momento estou interessada é depois ver as conclusões, o produto final.

G. Achas que já houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Acho que está tudo na mesma, mas eu acho que as pessoas também continuam no seu canto, acho que se houver alteração será depois nas conclusões, após as conclusões quando as pessoas tiverem ideia o que é que está, o que é que não está tão bem e o que é necessário investir, as pessoas são capazes então e isso se as pessoas tiverem, enfim os departamentos, se as pessoas tiverem para aí viradas e se acharem que é mesmo necessário mudar e repensar então eu penso que nessa altura as coisas se irão alterar. Neste momento parece-me que não, que ainda ninguém mexeu nada, as coisas deixam-se estar calmamente à espera, enfim do espectáculo final, depois nessa altura poderá ser que sim, nessa altura sofra alguma alteração, mas por enquanto não me apercebi.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: A necessidade de se avaliar, se as coisas correram bem, se não, como é que poderão correr melhor, como é que poderão ser ultrapassadas situações menos positivas, portanto acho que é sempre bom fazer-se uma avaliação e não se estar com receios de “ser assim ou ser assado” portanto a pessoa apresentou as suas coisas agora é sujeita a avaliação.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Acho que sim, desde que seja feita com seriedade e com rigor e com isenção de opinião penso que sim. Acho que é importante para as pessoas avançarem, para se saber o que está menos bem, para se melhorar coisas que estejam menos bem.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Foi e não foi. Quer dizer penso que foi, houve reuniões aqui, os professores vieram aqui, chamou toda a gente, houve pessoas que se empenharam nisso, portanto penso que foi. Se foi depois bem entendido isso aí já acho que não sei se foi. Pelo menos as opiniões de pessoas que eu conheço não sei se as pessoas perceberam muito bem para o que é que servia e o que é que se pretendia.

D. Mas porque nessa reunião não foi bem explicado qual era o objectivo ou o que é que se pretendia com a avaliação da escola?

R: Eu pelo menos percebi o que é que se pretendia, mas depois as opiniões que ouvi nem toda a gente percebeu o que é que se pretendia ou se pretendia “assim ou assado” ou se pretendia levar as coisas com outro sentido. Até que foi explicado, até porque foi reunido também com os auxiliares e foram feitos inquéritos aos pais, alunos, professores, portanto toda a gente foi ouvida ou pelo menos toda a gente teve oportunidade de manifestar portanto a sua opinião, nessa parte acho que correu bem. Agora se aqueles dados todos depois não é, que é tanta coisa, o inquérito era enorme, muito grande, muito extenso, havia lá coisas que os pais que têm pouca, e a gente sabe que há aqui pais que têm pouco nível de escolaridade, não sei se chegariam aquele, se conseguiam ou não, mas isso já são outros aspectos.

E. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Sim penso que sim. Até por aquilo que me é dado a conhecer a nível das escolas foram até feitas umas caixas para recolha e os pais têm estado a colaborar. Pelo menos colaboraram. Vê-se que as caixas estão bem cheiinhas.

Vê-se que a maioria se interessou. A nível de pré-escolar penso que sim, 1º ciclo não estou bem dentro do assunto.

F. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Penso que poderá ser se calhar um alerta, dizer o que é que está menos bem, o que é que se poderá mudar, se isso realmente depois é traduzido em melhorias efectivas não sei, mas pelo menos poderá ser o despoletar de situações que estejam a correr menos bem e que as pessoas também precisem de saber e de se avaliarem e de verem o que é que está mal. Agora se isso depois é canalizado realmente para uma grande melhoria não sei.

G. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: As minhas expectativas são sempre as melhores, eu confio sempre, acho que as pessoas sabem o que andam a fazer e se se meteram neste assunto é porque têm algumas ideias concretas e que sabem aquilo que pretendem portanto as minhas expectativas são sempre as melhores.

H. E neste momento?

R: Neste momento estou a aguardar o que por aí vem, eu já fiz a minha parte, já colaborei bastante em tudo o que se possa, agora estou a aguardar resultados.

I. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Não, penso que não. Penso que ainda não se nota nenhum tipo de melhoria se é que vai haver ou de mudança. Penso que isso não é ainda, a avaliação está a ser feita neste momento e depois como ainda não há nada de concreto, de resultados, ainda não há nenhuma, que se veja nada de feito, portanto aguardemos o desenrolar dos acontecimentos para ver até onde é que vamos e como é que está. Eu acho é que está tudo é com uma grande expectativa no que é que poderá vir, o que é que vem daqui. O que é que vão apontar, o que é que os pais acharam, o que é que os docentes acharam, o que é que os não docentes acharam e portanto está tudo agora numa expectativa de ver o que é que dá não é? De concreto não há nada de mudanças.

A. Na tua opinião quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Talvez o agrupamento aperceber-se das dificuldades que tem, das limitações que tem e querer melhorar.

B. Consideras a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Sim, penso que sim.

C. Porquê?

R: Pode ser útil na medida em que vai ser utilizado para melhorar o agrupamento. Não vai ser só para levantar problemas, mas depois tentar arranjar soluções.

D. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Penso que sim.

E. E porque é que tu achas que sim?

R: Foi feita uma reunião em que estavam todas as pessoas do agrupamento, onde nos foi explicado porque é que se ia fazer essa avaliação.
Aos alunos, cada director de turma explicou, particularmente, e tirou as dúvidas aos alunos sobre a avaliação.

F. Consideras que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Sim.

G. Explicas? Porquê?

R: Porque é que tem sido participado? Acho que as pessoas têm colaborado, têm preenchido os inquéritos que lhes pedem. Têm colaborado, na medida do possível, se bem que tenham muito trabalho nesta altura. Mas, dentro dos possíveis penso que têm colaborado e têm-se mostrado receptivas.

H. Pensas que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas no agrupamento?

R: Penso que sim, claro. E em princípio será esse o objectivo, portanto vai-se conseguir.

I. Em termos gerais, quais eram as tuas expectativas no início do processo? No início, o que é que tu esperavas?

R: Sou sincera não tinha expectativas concretas.

J. E neste momento?

R: Neste momento espero, realmente, que seja para melhorar.

K. Em tua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Penso que, por enquanto, ainda não.

L. Porque é que tu achas que ainda não?

R: Não vejo uma mudança específica ainda, neste momento. Já foi posta alguma em prática? Não sei.

M. É só. Muito obrigada.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Eu penso que uma parte dos motivos vieram de cima. Da outra parte, eu penso que as pessoas estavam ... havia problemas e acharam que deviam descobrir donde vinham esses problemas, para melhorar.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? E porquê?

R: Penso que sim. Acho que é sempre útil avaliarmos. E internamente, temos uma visão diferente, de quem está cá. E uma externa, penso que também poderia complementar, porque é uma visão de uns de dentro e outros de fora, penso que se conseguia fazer um trabalho melhor.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Justifique.

R: Penso que foi muito bem explicado. Tem que se fazer justiça, eu penso que foi muito bem explicado. O ano passado na reunião geral vieram auxiliares, vieram docentes, penso que explicaram muito bem, toda a gente conseguiu entender.

D. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Porquê?

R: Aí, penso que mais ou menos. Não sei se toda a gente participou. Mas isso também deve revelar pelos inquéritos que foram feitos, devem ter esses dados. Julgo que é difícil as pessoas participarem.

E. Porquê?

R: Por vários motivos. Para já, nós não estamos muito habituados a participar nestas questões, principalmente porque é avaliação, pensamos sempre que nos estão a avaliar a nós, à pessoa.

F. E temos receio?

R: Sim, toda a gente tem sempre receio. Têm medo das avaliações.

G. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Penso que mudar, há sempre alguma coisa que vai mudar, com certeza que vai. As mudanças, ... é assim as grandes mudanças só se mudam se as pessoas quiserem, porque nem que venha uma ordem não sei de onde, ... se as pessoas não quiserem mudar, não mudam. Mudam em coisas muito pequeninas, mas o essencial não é mudado.

H. Acredita nesta mudança proveniente da avaliação? Ou nem por isso? Porquê?

R: Não, nem por isso. Porque isso está Tudo nas pessoas, se as pessoas quiserem mudar, mudam. Eu penso que a avaliação vai mudar um bocadinho, um bocadinho.

I. E acha que as pessoas de cá não querem mudar?

R: Não é de cá. É no geral. Não é de cá. As pessoas não gostam de mudar. A mudança é uma coisa que demora muito tempo. Por isso algumas coisas vão mudar, mas não todas. Não se consegue.

J. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: É assim, eu pensava, no início, que esta avaliação era feita o ano passado. Sempre pensei que no final do ano lectivo, já tivéssemos dados desta avaliação e pensei, que esses dados até nos surpreendessem.

K. Surpreendessem para a positiva ou para a negativa?

R: Para a positiva. Como isto se arrastou tanto, eu penso que isso foi mau. E no final, agora é que eu já estou na expectativa.

L. Portanto agora está menos crente?

R: Estou. Estou. Porque penso que este processo por ser tão demorado, desmotivou as pessoas, tinha de ser mais rápido.

M. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna? Justifique.

R: Grandes mudanças não. Não eu penso que as pessoas estão conscientes que está a proceder-se a uma avaliação. Penso que é isso. Grandes mudanças não. Pode ser que haja algumas depois, com o resultado final.

N. Acha que exteriormente, a avaliação interna, alguma coisa está a fazer mudar os docentes?

R: Eu penso que não.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Talvez porque as políticas mudaram, e também porque se sentiu a necessidade, pelas lacunas que existiam, tentar que houvesse, exactamente um conhecimento do que se passava, donde vinha. Penso que foi isso. Problemas que existiam, de onde partiam e porquê, penso que foi um bocado por isso também.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Penso que sim.

C. Porquê?

R: É sempre bom, para termos uma noção dos problemas e para os tentar melhorar todos juntos.

D. Acha que vai ser possível?

R: Sim, se as pessoas quiserem e tiverem boa vontade, eu penso que sim, como eu sou uma optimista...

E. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Sim, penso que sim. Na reunião geral com todos os docentes e não docentes, penso que toda a gente percebeu o que se pretendia.

F. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Sim, se as pessoas quiserem, eu penso que sim. Pelo menos se as pessoas quiserem ficam sensibilizadas e despertadas para os problemas que, se calhar, passavam-lhes um pouco ao lado.

G. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo?

R: Foram sempre positivas. Embora o processo esteja a ser um bocado demorado, e as pessoas como têm muito trabalho, são solicitadas para tanta coisa é complicado.

H. Neste momento as expectativas estão mais altas ou mais baixas do que estavam no início?

R: Estão talvez mais altas, porque acho que há uma preocupação maior em vermos os problemas.

I. E essa preocupação é consequência da avaliação interna ou de outras coisas?

R: Também. É no geral, também, da política educativa, mas também, se calhar, nos preocupa o facto da avaliação estar a ser feita, penso eu, não sei.

J. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Algumas, há uma sensibilização maior, um despertar para os problemas que, se calhar as pessoas não ligavam tanto e que agora passaram a olhar de uma maneira diferente.

K. Devido à avaliação?

R: Não só devido à avaliação, mas também, porque eram sentidos os problemas e vividos. Estavam a criar problemas a todos os docentes.

A. E em relação a esta avaliação interna do agrupamento que está ser feita, em sua opinião, quais os motivos que levaram a ela?

R: Eu penso que isto é uma coisa muito boa e que já devia ter sido feita há mais tempo, para as coisas funcionarem, porque, eu não sei, mas por aquilo que ouço, às vezes as pessoas andam um pouco descontentes, porque as coisas podem não funcionar muito bem. Há quem diga que não há uma boa ligação entre os órgãos todos da escola. Eu acho que se essas pessoas quiserem é só irem ao Conselho Executivo, porque está ali tudo. Não só os daqui, todos se quiserem ter acesso às actas, ao projecto curricular de cada escola, quiser ter acesso a tudo e está lá. É só as pessoas preocuparem-se um bocadinho e irem ver. É importantes estas coisas existirem e serem feitas.

B. Então considera que é útil todo este processo?

R: Sim, sim é útil.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Foi. Até mesmo em relação aos pais, foi-nos entregue os questionários para os encarregados de educação, para os alunos, para nós professores, para as auxiliares. Fizemos aqui uma reunião, antes, onde foi tudo explicado, qual era o objectivo desta avaliação do agrupamento e depois nós também explicámos aos pais porque é que era. E teve uma boa aceitação. Os pais gostaram e participaram, todos me entregaram as coisas. Alguns já se sabe, um pouco mais a saca-rolhas, porque se esquecem de entregar.

D. Então já me está a dizer que considera que este processo foi participado pela comunidade da sua zona?

R: Sim, sim na minha zona.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Sim, eu penso que sim. Lá está uma avaliação é para isso mesmo. Às vezes pensa-se "ah, uma avaliação que horror", não as pessoas têm de ver as coisas pelo aspecto positivo, não quer dizer que as coisas tenham estado a correr muito mal, mas há sempre aspectos negativos, temos que ser realistas, e então este tipo de avaliação é necessário, se as coisas não correram muito bem como vamos fazer para melhorar as coisas. Eu acho que estas coisas são importantes e hoje em dia como as coisas estão, eu acho que é muito importante estas coisas existirem e ficarem todas documentadas, tudo registadinho, porque pegamos nas coisas e vamos lá melhorar e vamos lá fazer. Eu acho que é importante.

F. Considera que daqui podem vir frutos para o futuro do agrupamento?

R: Sim, sim.

G. Neste momento, acha que já houve algumas mudanças no agrupamento e que podem estar associadas a este processo de avaliação?

R: Eu acho que ainda é um bocadinho cedo, porque estas coisas têm estado a decorrer. Eu acho que ainda não. Talvez para o ano. De qualquer das maneiras já vejo uma preocupação, porque as pessoas querem participar, “vamos lá ver...”. Eu acho que as pessoas estão a aceitar isto bem, pelo menos das conversas que eu ouço. Mas mudança talvez só no próximo ano ... ainda é um bocadinho cedo.

A. Em tua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Quais foram os motivos? Se calhar por nunca se ter feito nenhuma, que eu saiba. Segundo porque é um instrumento de trabalho que serve precisamente para ver o que funciona bem ou o que é que funciona menos bem. Isso poderá ajudar a que todo o agrupamento melhore o seu funcionamento.

B. É útil?

R: Eu acho que sim.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Sim.

D. Como?

R: Isto. O projecto?

E. Não, não. A avaliação interna se foi bem explicada à comunidade educativa?

R: Aquilo que a professora Y explicou? Não é isso? Eu acho que sim, eu pelo menos...

F. Consideras que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Se a comunidade educativa tem participado?

R: A comunidade educativa se tem participado? Nem sempre.

Vamos lá ver. Aqui vamos considerar a comunidade educativa tudo o que está fora da escola, desde a autarquia, às empresas, etc.

Essa colaboração que existe é pontual. Eu acho que ela deveria ser planificada de acordo com o projecto curricular de escola.

O projecto curricular de escola que existe, salvo erro, por dois anos (eu à bocado até estava a ver aquilo que já não me lembrava bem como é que era, dois anos). Eu acho que deve ser... Esses apoios da comunidade educativa deveriam funcionar de acordo com o projecto curricular, isto é, fazer parcerias com autarquias, com empresas, com bancos, etc. Porque repara, todo o tipo de actividades que sejam feitas, ou que estejam desenhadas, ou que estejam previstas no projecto curricular de escola têm os seus custos, financeiros ou até logísticos.

Eu não estou a dizer que se defina ao pormenor, que é impossível, mas pelo menos devia haver um trabalho feito para dois anos, isso passa (já sugeri isso na altura ao Presidente do Conselho Executivo) pelo Conselho Executivo. Tem que haver um trabalho de parceria, tem que dizer assim, sentados à mesa com cada empresa, "Nós temos um projecto para dois anos, para isso prevemos X custos, vamos precisar destes meios. Quem é que está na disposição? É ou não viável fazê-lo?" Porque os apoios que existem na escola são sempre poucos e se tu reparares é mais pontual. É o professor A, B ou C que faz qualquer actividade ou qualquer projecto e que, muitas vezes, pede um apoio A, ou por uma situação pessoal, ou.. Quer dizer, não é mais abrangente, estás a perceber.

G. Isso é a nível da concretização dos projectos a nível de escola? Não é?

R: Exacto.

H. Mas, em termos da avaliação interna, só do processo da avaliação interna. Que é o que se está a proceder aqui, a nível desta entrevista. A comunidade tem participado nele, tem-se envolvido no sentido de...

R: Eu falo por mim. Aquilo que me solicitarem... Até porque eu estou aqui nesta entrevista. Colaborei com os relatórios, desculpa, com os questionários com os miúdos, com os pais, que nem todos me entregaram, penso que na minha turma faltam metade. Tudo que a comissão da avaliação interna me solicitou eu colaborei, também fiz um questionário. Agora se os outros colegas têm estado, eu isso...

I. Não consegues avaliar?

R: Eu julgo que sim. Quer dizer, acho que todos têm passado, estás a perceber, agora de faltavam alguns alunos ou se todos os pais entregaram, isso já não sei.

J. Pensas que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou melhorias no agrupamento?

R: Eu acho que sim porque eu acho que qualquer avaliação feita num... e também com a profundidade com esta está a ser feita tem... O agrupamento fica obrigado a melhorar o seu... as suas falhas. Porque, de facto, o diagnóstico como vocês estão a fazer, o tratamento que vocês estão a fazer, a recolha de dados que estão a fazer vai ser uma coisa muito específica e aprofundada vai certamente... não é à base, um pouco, dos critérios de subjectividade, são coisas muito objectivas. Portanto, a partir daí, eu acho que a escola, o agrupamento vertical fica obrigado, entre aspas, de... Não pode alegar que "Olhe, ninguém nos disse nada." ou... Não, está aqui. O que está bem é isto e o que está mal é isto.

K. Em termos gerais, quais eram as tuas expectativas no início deste processo?

R: Do quê? Da avaliação?

L. Sim, da avaliação interna. Estamos a falar da avaliação interna. Tens algumas expectativas?

R: A expectativa é isto que eu disse. Portanto, pela complexidade que eu vejo, pelo trabalho que está a dar, porque, não há dúvida, que é um trabalho que envolve muitos professores e pessoal docente e não docente, alunos, etc. É mais do que desejável e estou mais do que convencido que as coisas vão ser... têm que ser eficazes de modo que a escola, o agrupamento altere as suas falhas. Porque se vocês tivessem este trabalho todo e tudo ficasse na mesma, alguma coisa estava mal. Era o agrupamento que não conseguia dar resposta ou era também isso que não correspondia à realidade e por ter apontado ter apontado uma coisa que estava bem ou outra que estava mal e se calhar não era assim.

Eu julgo que não. Eu acho que o trabalho está a ser feito com bastante seriedade e com bastante rigor, portanto, eu acho que, tem mais que... a escola tem mais que razões para corrigir as suas falhas.

M. Em tua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas a este processo de avaliação? Desde que este processo começou, se houve mudanças que estariam relacionadas com este...

R: Eu acho que as mudanças que têm surgido não são só deste ano. Têm surgido gradualmente ao longo do ano. Nestes últimos anos.

Para pior, e outras, quanto a mim, para melhor. Para mim, o que se tem passado, e que sempre tenho criticado é o excesso de burocracia na escola. Em todos os casos acho que há um excesso de burocracia e não há um fio condutor, como eu disse à pouco.

No fundo todos nós fazemos um pouco, o que sabemos e como podemos, como é o projecto curricular de turma, como é...

Se tu fores perguntar à maior parte das pessoas ninguém conhece, se calhar, nem o projecto curricular de escola, nem o projecto educativo. Eu também conheço mais ou menos, se calhar quem o elaborou conhece-o com todos os pormenores, mas em termos globais até conheço, as linhas mestras que acho que é o essencial.

Mas se tu fores perguntar à maior parte das pessoas, e com isto não estou a dizer que, pelo facto de não conhecerem, estejam a fazer um mau trabalho, mas é desejável que tivessem conhecimento disso e portanto "andamos um bocado ao Deus dará". Pronto, é isso que eu acho que também falha.

Acho, que assim mesmo, muito... os directores de turma e acho que os conselhos de turma dentro do que é possível, pelo menos naqueles que eu trabalho, fazem o que podem. Nós sabemos que há quem pudesse fazer melhor, mas pronto, todos tentam fazer o melhor que podem.

Há falhas que eu julgo que a comissão de avaliação interna poderá ajudar a resolver esses problemas.

N. Foram feitas as perguntas, está concluída a entrevista.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Ai isso agora é que me ultrapassa, não sei qual é que foi a opinião para que houvesse esta avaliação interna, não sei porque a legislação cada vez aponta mais para isso possivelmente, mas muito sinceramente não sei quais foram os motivos que levaram a esta avaliação. De alguma forma, se calhar, para ver se as coisas melhoram, para todos em conjunto vermos o que está menos bem de forma a ultrapassar isso e a melhorar todas as situações a nível de ensino, a nível de funcionamento e todas as vertentes, eu penso que só poderá ser isso. O analisar para melhorar, mas no concreto não sei.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento? Porquê?

R: Sim se realmente for com o objectivo de melhorar tudo, eu acho que sim, que é importante, porque não, nós não devemos ter... Nós somos uma profissão que no expomos diariamente em todos os momentos nós estamos expostos porque não avaliar o nosso trabalho e saber se estamos a fazê-lo da melhor forma ou não sempre com o objectivo de melhorar as coisas. Eu não tenho qualquer preconceito em admitir que, se calhar pronto, poderia fazer coisas melhores que não estou a fazer porque desconheço, e eu acho que nós falando uns com os outros, vendo o que está mal, vendo o porquê e não termos qualquer tipo de problema porque errar é humano, por amor de Deus, e dizer eu errei aqui, como é que eu posso melhorar? E todos em conjunto, por vezes, até chegamos a conclusões muito mais ricas do que uma pessoa a trabalhar para cada lado.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa? Importa-se de justificar

R: Sim foram feitas algumas reuniões para elucidar a avaliação. Sim embora, pronto vamos lá ver, há sempre coisas que nós no princípio não conseguimos muito bem entender e se calhar logo ficar esclarecidos é evidente que nós à medida que vamos desenvolvendo determinado trabalho e vamos ficando dentro dele é que ficamos a saber e a conhecer melhor as coisas, pronto, foram feitas reuniões, foram esclarecidas as situações agora à medida que vamos estando envolvidos nessas situações é que nos vamos apercebendo, se calhar, melhor daquilo que se pretende, mas isso é em tudo assim, penso eu.

D. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento? Porquê?

R: Ai, eu espero que sim. Eu espero que sim.

E. Porquê?

R: Se há uma equipa que está com a preocupação de fazer essa avaliação interna tem um objectivo é com certeza melhorar e enriquecer, não é? Não vou esperar outra coisa eu acho mesmo que tem que trazer melhorias.

F. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa? Importa-se de explicar. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: Olhe, não tinha assim grandes expectativas, a minha atitude foi mais o esperar, deixar correr e ver o que é que se passa porque, como disse, já respondi à um pedacinho à medida que as coisas avançam à medida que vamos estando nelas é que nós nos começamos a perceber. Agora, é evidente que as minhas expectativas são sempre de que as coisas melhorem. Isto não quer dizer que estejam mal, mas há sempre vamos lá ver, num agrupamento há sempre coisas, se há imensas pessoas a trabalhar todas em conjunto há sempre coisas que podemos melhorar uns com os outros.

Eu acho que no nosso agrupamento, estou com esta conversa mas eu acho que no nosso agrupamento há coisas que funcionam muito bem. E acabo por ir, outra vez, à conversa inicial, embora essas coisas, às vezes, não estejam todas no papelinho eu acho que no geral as coisas funcionam bem, modéstia à parte mas acho que sim funcionam bem, de resto há muita coisa que podemos melhorar.

G. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna? Importa-se de explicar.

R: Neste momento penso que ainda não, pelo menos não me apercebi ainda mas tenho esperanças que para o ano possa haver essas mudanças até porque e, se calhar, até bom para a comissão que está a avaliar que isso aconteça porque se não é um trabalho em vão, se não vai haver mudanças também é um trabalho frustrante, não acha?

A. Na tua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Eu julguei que foi exigido por lei, não se, eu se calhar não vou saber responder a muita coisa.

B. Não, não te preocupes com isso é a tua opinião...

R: Não é a minha opinião é aquilo que eu julgo, eu julguei que a avaliação tivesse sido pedida ou que fosse obrigatório a escola ter uma avaliação interna.

C. Quer dizer de alguém superior?

R: Sim, sim de alguém superior, pensei que fosse isso.

D. Pronto mas não, foi o presidente, pois também não estavas cá na altura. Tens esse desconhecimento porque na altura que surgiu...

R: Eu acho que vocês já estavam a trabalhar, acho não vocês já estavam todos a trabalhar quando eu cheguei, de repente eu achei que era isso que aconteceu, que vocês todos foram convocados e fizeram esta comissão, porque alguém superior...

E. Foi o conselho executivo.

R: Mas lembrou-se o CE ou ... eu julguei que era alguém imagina tipo ministério que dissesse que todas as escolas no ano tal tinham que ter um avaliação interna, pronto desconhecia.

F. Partiu de um convite de uma proposta que o presidente do CE colocou à assembleia.

R: Ah não fazia ideia.

G. Consideras que a avaliação interna é um processo útil para o agrupamento?

R: Ai acho que sim acho mesmo que sim claro está.

H. Porquê?

R: Porque eu espero que disto saiam instrumentos que consigam dar a volta a todas as lacunas que vocês encontraram eu acho que vocês vão conseguir perfeitamente, não vou dizer que vocês vão ser super...

I. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Foi, foi, foi a coordenadora da comissão fez uma reunião eu estive presente, acho que sim explicou, distribuiu os questionários explicou como é que ia ser, sim acho que sim, não fiquei com dúvidas.

J. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Ah eu acho que sim, achas que não? Eu acho que sim. Vi as pessoas todas a recolher os questionários e a entregarem e a porem na caixinha e também as pessoas com algum cuidado em compilarem o material do dossier da turma, portanto acho que as pessoas fizeram o que era pedido.

K. Pensas que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou a melhorias efectivas do agrupamento?

R: Já respondi a esta mas acho que sim, espero bem que sim e porquê porque é preciso, já falámos aqui de algumas lacunas e que é visível durante a entrevista toda e portanto não creio que vocês consigam tocar em todas mas por exemplo vejo pessoas com algumas ideias em alterar o PCT e isso pode vir de tanta entrevista de tanto trabalho, de tanto trabalho que vocês têm tido, que realmente eu acho que vocês têm sido incansáveis, podes pôr isto na entrevista.

L. Obrigado. Em termos gerais, quais eram as tuas expectativas no início do processo?

R: Ah eram iguais. Convosco as expectativas são sempre altas e portanto acho que vocês...

M. São iguais desde o início?

R: Acho que sim, eu sabia que o trabalho ia ser bem feito e tá a ser bem feito e tá a ser desenvolvido e bem.

N. Depois tens que vir cá para o ano para saberes os resultados

R: Estou a falar agora, depois como é que vai ser tratado . isso já não sei, mas acho que até agora vocês têm feito um excelente trabalho e uma iniciativa fantástica. Muita disponibilidade que eu acho que é o mais importante você têm-se mostrado muito disponíveis.

O. Nesse aspecto a maior parte das pessoas acho que nem faz ideia do tempo dispendido

R: Pois eu acho que não faz eu acho que as pessoas não têm ideia porque eu vi muita eu vi o que vocês tiveram ali para fazer um questionariozito no aspecto em que era tão pequenito em número de folhas e o número de vezes que tu perguntaste "mas tu percebes que é não ou nunca" percebes e isso dá muito trabalho e isso tem de ser louvado eu acho que vocês têm realmente de ser louvados por isso.

P. Na tua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Não dei conta de nada, não dei conta que tivesse havido alguma mudança devido à avaliação interna até porque estamos ainda a meio da vossa avaliação mas no notei nada, se já houve passou-me ao lado.

A. Em sua opinião, quais os motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento?

R: Não sei.

B. Considera a avaliação interna um processo útil para o agrupamento?

R: Se for bem-feita acho que sim.

C. O processo de avaliação foi devidamente explicado à comunidade educativa?

R: Tive que faltar à reunião onde foi feita essa exposição. Mas acredito que isso tenha sido feito pois a reunião tinha esse objectivo.

D. Considera que o processo tem sido participado pela comunidade educativa?

R: Sim, considero que todos têm participado.

E. Pensa que a avaliação interna é capaz de conduzir a mudanças ou melhorias efectivas do agrupamento?

R: Penso que a avaliação quando é bem feita conduz sempre a melhorias e este caso não será excepção. Eu por mim aceito de boa vontade sugestões no sentido de poder melhorar o meu papel enquanto Directora de Turma e professora. Acho que todos deveriam estar dispostos a isso e de certeza que os resultados seriam outros.

F. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas no início do processo? E neste momento?

R: Não consigo dizer nada sobre isso antes de ver os resultados.

G. Em sua opinião, houve mudanças no agrupamento que podem estar associadas ao processo de avaliação interna?

R: Penso que não.

A. Em sua opinião que motivos levaram à avaliação do Agrupamento?

R: Eu penso que a avaliação interna de qualquer instituição vale sempre a pena, ou seja, nem que seja a reflexão do se faz, e que efeitos temos... nas condições actuais, é importante qualquer que seja a instituição. Agora a formulação, pela primeira vez desta avaliação, quando se fala na avaliação quer das instituições quer a avaliação dos próprios funcionários docentes e não docentes, é importante as pessoas terem a perspectiva da implicação que o trabalho de uma instituição com a grande responsabilidade que tem na aprendizagem de centenas e centenas de crianças, tem que haver uma forma de reflectir sobre a sua acção educativa e eu penso que esta primeira avaliação poderá ajudar o Agrupamento a encontrar as formas de medir ou de tentar ter uma noção de qual o impacto da sua acção, quer positiva, quer menos positiva... tem na comunidade escolar.

B. Quer dizer que centra mais a fundamentação da avaliação interna numa provável melhoria, numa projecção futura do que propriamente em função dos dados anteriores?

R: A avaliação tem de ser sempre, para nós colocarmos em causa ou não, a nossa prática, o nosso dia-a-dia, o que corre bem e o que corre menos bem, no sentido de melhorar o desempenho. Eu penso que é este...

C. Dá-lhe portanto alguma utilidade?

R: Claramente, claramente. E depois tem que ser é continuado.

D. O processo de avaliação foi devidamente divulgado, explicado à autarquia?

R: À autarquia não diria, a mim, em primeiro lugar, foi, porque eu participei na génese deste processo, eu estive ligado ao desenvolvimento, como membro da autarquia no Conselho de Escola, em que isto foi discutido e que nessa altura dei o meu aval, não tenho acompanhado de perto todo o procedimento, não sei, estou a aguardar ansioso pelos resultados, mas quer o Agrupamento quer outras instituições deveriam fazer os seus balanços, não diria anuais, mas pelo menos bianuais, deveria ser feito esse balanço e que merecesse a reflexão de todos, nomeadamente, da função docente, que é uma função e uma profissão de extrema importância e que terá que estarem atentos para as mutações e alterações que a nossa juventude tem vindo a desenvolver.

E. Em sua opinião, acha que a autarquia foi solicitada a participar no processo de avaliação?

R: Não de forma formal. A autarquia não está a participar, mas pessoalmente, eu tenho conhecimento e os outros membros da Câmara Municipal, porque a autarquia enquanto..., mas também não tem essa vocação, mas a autarquia apoia esse projecto de avaliação.

F. E esta avaliação interna, não sei que percepção tem dela, mas pensa que ela é capaz de conduzir a mudanças e melhorias efectivas?

R: Eu gostaria de acreditar que fosse possível proceder a essas mudanças, às mudanças que se julguem úteis para que os resultados melhorem.

G. Em termos gerais, quais eram as suas expectativas iniciais?

R: Eu penso que tudo..., eu penso que nas escolas tem faltado muita análise e reflexões sobre a sua actividade e acho que as escolas estão muito afastadas, quer do meio, quer dos próprios alunos. Essa abordagem, o saber o que é que os alunos querem, o que é que o meio quer, o que é que a comunidade quer, o que é que a autarquia quer, quer e tem objectivos, essa articulação pode dotar os docentes de melhor conhecimento de modo a fazerem os percursos escolares de cada um dos alunos. Ou seja eu penso, que um aluno hoje é completamente diferente do aluno há dez anos, tem outras perspectivas, tem outros meios, tem outros... e o ensino tem de ser diferente. E esta adaptação do próprio sistema de ensino àquilo que é uma nova vertente tem que merecer reflexão por parte dos professores e este trabalho insere-se mais nesse âmbito da reflexão. Porque eu acho que nas escolas, e no conhecimento que eu tenho, tem havido muito pouco trabalho de reflexão a não ser o individual.

H. Centrado mais, neste caso concreto desta avaliação interna, no início quando lhe foi anunciado a intenção de...

R: Eu penso que o trabalho, e não conhecendo todo, mas por aquilo que me tenho apercebido, está a ser mais profundo do que aquilo que poderia ser imaginado no início.

I. Mas quanto a expectativas, digamos assim, tinha muitas, poucas, médias...? Alimentava algumas expectativas?

R: Acima de tudo, para mim, era importante, que ele, acima de tudo, que este trabalho de avaliação faça todos os professores, todos os alunos, todos os encarregados de educação..., este era óptimo, reflectir sobre o que é uma escola. Eu não tenho conhecimento da participação de todos os professores. Todos os professores participaram no trabalho de avaliação? Se os alunos foram..., do envolvimento... Tenho o meu caso particular, mas aquilo que eu gostaria é que as pessoas reflectissem sobre o papel da escola, numa sociedade de futuro e que é completamente diferente daquilo que fomos há dez, vinte anos. E aqui a grande questão é apelar para que sirva também para a formação contínua dos professores, para a melhor formação e adequação àquilo que é uma nova... Não só a formação mas também a própria escola que promova um conjunto de comportamentos, um conjunto de conhecimentos e um conjunto de atitudes nos próprios alunos.

J. Acha, daquilo que tem podido observar, encontra já, ter ocorrido algumas mudanças no Agrupamento e na Educação, em Vendas Novas, associado a este processo?

R: Não tenho meios para poder responder. Nesta altura não tenho meios. Não tenho meios, porque não tenho um conhecimento aprofundado do meio escolar nesta altura, e para quem está de fora é difícil, é difícil pronunciar-se. Penso que a própria escola se encontra numa encruzilhada, que se encontra num processo de mudança profunda, quer em termos de estrutura docente, quer em termos de programas, de componentes, etc. Que o grande problema do nosso ensino também tem sido as muitas mudanças que tem havido. Penso que a Educação devia ser uma coisa que fosse dinâmica, mas que não mudasse muito na sua estrutura. Penso que nós temos mudado muito a estrutura e não temos feito as avaliações devidas daquilo que andamos a experimentar. E isso tem sido muito o causador daquilo que nós estamos a enfrentar nesta altura.

K. Sim senhor. Agradecemos a disponibilidade e penso que teremos correspondido, minimamente, àquilo que era pretendido, portanto se tiver mais alguma coisa que queira deixar referido, agradecemos.

R: Ok. Nesta altura, ficarei a aguardar os resultados, penso que serão importantes. Penso que deva ser dado depois conhecimento, não só à própria comunidade escolar, mas também ao Conselho Municipal de Educação, à própria autarquia e depois aquilo que eu manifesto por parte da autarquia é a nossa disponibilidade de encontrar novos meios e novas formas de colaborar no sentido de..., o interesse de todos é que o ensino forme cada vez melhores alunos.

Anexo C

Análise de conteúdo das entrevistas

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Presidente da Assembleia (Prof.A)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	<i>“Olhe eu não tenho opinião”.</i>
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	<i>“Eu sei aquilo que ouvi na, na, na assembleia. Portanto... foi lá que surgiu esta ideia quando, quando, como disse há pouco apareceu o novo... a proposta de projecto educativo e depois de serem, enfim de serem trocadas várias opiniões o presidente do conselho executivo propôs que fosse feita esta avaliação, a qual eu aceitei muitíssimo bem e achei muito bem”.</i>
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	<i>“Eu ouvia dizer que, que vinham... que havia hipóteses de haver inspecções às escolas para fazerem uma avaliação mas pessoalmente nunca tinha pensado numa avaliação interna quando ela surgiu, eu a altura, pronto, digamos que fui assim um bocadinho apanhada de surpresa...”</i>
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente da Assembleia (Prof.A)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<p><i>“Eu penso que sim, pelo menos houve essa intenção”.</i></p> <p><i>“...quando os questionários também foram lançados todos foram devidamente elucidados daquilo que se pretendia portanto eu penso que sim,...”</i></p> <p><i>...”eu penso que sim que foi devidamente divulgado,...”</i></p>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<p><i>“Foi, foi feita reunião com toda a gente foi explicado, depois mais tarde quando surgiram os... foram explicados todos os objectivos da avaliação...”</i></p>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	<p><i>“... nós temos uma equipa e um grupo de discussão, nesse grupo de discussão estão representados todos os elementos, incluindo a autarquia, as forças de segurança, portanto eu penso que sim que foi devidamente divulgado, muito sinceramente não sei o que, o que mais se poderia fazer...”</i></p>
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente da Assembleia (Prof.A)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	<i>“Aí já não sei. Aí já não sei. Os... os... questionários quando nos chegarem às mãos... nós depois diremos se o número de respostas corresponde às nossas expectativas, se calhar de alunos corresponderá, se calhar de encarregados de educação não sei, vamos ver quando eles chegarem.... Vamos ver como é que, como é que vai ser, em relação a docentes e a funcionários, eu sou muito sincera estou céptica”.</i>
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“Aí já há pouco lhe disse que sim, que espero que sim e muito sinceramente eu nem quero pensar que estes resultados não, não sejam aproveitados para melhorarmos em tudo o nosso agrupamento, ...”</i>
	CR33-Vai ser difícil	<i>“...é complicado porque mudar é muito complicado...”</i>
	CR34-Vai demorar tempo	<i>“E demora tempo...”</i>
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>“...as pessoas são um bocadinho relutantes à mudança”.</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente da Assembleia (Prof.A)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	<i>“Olha, eu no início como disse há pouco não tinha expectativas nenhuma...”</i>
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	<i>“...agora tenho muitas expectativas, vamos ver é os resultados”.</i>
CC7-Mudanças no agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	<i>“...eu por exemplo estou muito mais consciente de... de muitas coisas neste processo e de muitas coisas como estavam a decorrer na escola e no agrupamento e penso que há pessoas a quem está a acontecer o mesmo e portanto só isso, e nem que seja só meia dúzia, só isso se calhar já está a ter algum resultado”.</i>
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	<i>“...eu não sei se há mudança...”</i>

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Presidente do Conselho Executivo (Prof.B)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está	
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	<p><i>“...porque, embora mais cedo que o que pensava, eu já nessa altura tinha ideia que mais dia, menos dia, ia acabar a minha carreira e tinha que sair. Não queria sair sem deixar aos meus sucessores um retrato fiel do que é o agrupamento, como funciona, o que é que está bem e o que é que está mal”.</i></p>
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	<p><i>“Além disso, também temos a lei que indica essa avaliação, embora não dê prazos para ser feita, indica que essa avaliação deva ser feita”.</i></p>
	CR12- Imposição legal	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações do Presidente do Conselho Executivo (Prof.B)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	“Claro”. “Exactamente para o levantamento desses problemas, principalmente para levantamento de problemas e, ao mesmo tempo, também para ver o que é foi feito, pois bem feito, não é?”
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	“Creio que sim, creio que sim.” (...) “ Acho que não há ninguém no agrupamento que não saiba que a avaliação está a ser feita”.
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	“...houve reuniões”.
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	“...são passados documentos, desdobráveis, etc”.

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações do Presidente do Conselho Executivo (Prof.B)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CCR24-Há colaboração/participação	<i>"Tem sido mas, eu esperava maior participação".</i>
	CCR25-Não há colaboração/participação	
	CCR26-A participação é difícil	
	CCR27-Houve indiferença	<i>"Tenho impressão que há pessoas que se alhearam completamente do processo, tipo: não quero cá saber disso e não sei o quê".</i>
	CCR28-Não sabe	
	CCR29-Poderia ter havido mais participação	<i>"Mas acho que podia ter havido mais participação".</i>
	CCR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>"Eu acho que sim."</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	<i>" Se, vamos supor que eu não me ia embora e continuava aqui. Eu pegava nesses dados da avaliação interna e, aquilo que eu achasse que estava justo e que estava bem apontado, iria aplicar essas propostas para melhorar porque a ideia, de facto, da avaliação interna é que se apliquem as propostas para melhorar a vida do agrupamento."</i>
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Presidente do Conselho Executivo (Prof.B)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	<i>“Eu pensava que isto seria um processo mais rápido e mais leve do que aquilo que está a acontecer. Eu não fazia também ideia do que era uma avaliação interna. O único conhecimento que tinha de avaliação eram avaliações externas mas pontuais, sempre coisa rápida e leve. Portanto: pensava que era mais rápido”.</i>
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	<i>“Neste momento, há um problema, é que penso que quando terminar a avaliação, a situação das escolas alterou-se e depois já não sei bem se se poderão aplicar ou não as propostas da avaliação”.</i>
CR50-Receio da avaliação		
CR51-Esperar pelos resultados		
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Para já ainda não. Também acho que ainda não houve conclusões para que se possa saber isso”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente do Conselho Pedagógico (Prof.C)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“Tentar ver o que está bem e o que está mal. Fazer reajustamentos, ...”</i>
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	<i>“Proceder à remodelação do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Educativo”.</i>
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente do Conselho Pedagógico (Prof.C)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Penso que é sempre útil fazer-se uma avaliação interna, para ver o que é que está bem e o que está mal, para apontar novas directivas para se poder melhorar”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	<i>“Não sei se foi devidamente explicado à comunidade educativa, ...”</i>
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR23-Houve distribuição de documentação	
	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	<i>“Não sei como é que tem funcionado, as pessoas têm respondido aos questionários, não faço a mínima ideia”.</i>
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Presidente do Conselho Pedagógico (Prof.C)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“ A gente espera que sim, pelo menos essa avaliação é feita e esperamos que sim, que seja pelo melhor, mudar aquilo que não está bem”.</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	<i>“Não me debrucei muito sobre o assunto, porque tenho tido outros trabalhos que não me têm deixado realmente reflectir sobre este processo”.</i>
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Presidente do Conselho Pedagógico (Prof.C)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Não vejo alterações absolutamente nenhuma, acho que funciona tudo na mesma”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Docentes do 1º Ciclo (Prof.D)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>"...só sabendo aquilo que há, os recursos que se têm e o que é que nós queremos alterar, por onde é que nós queremos ir..."</i>
	CR3-Para melhorar	<i>"... , uma escola é uma organização, como na nossa casa também temos que nos organizar e então é... e até já devia ter sido feito há mais tempo..."</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	<i>"Será útil se as pessoas o quiserem fazer útil, espero bem que o trabalho que os colegas têm andado a fazer não seja um trabalho gorado ..."</i>
	CR16-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Docentes do 1º Ciclo (Prof.D)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Penso que sim, quer dizer, eu pessoalmente como já sabia em que moldes é que ia funcionar...”</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	<i>“Pronto não, não tenho dado assim muita conta de muito...”</i>
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Docentes do 1º Ciclo (Prof.D)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	"Não sei".
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	<i>"Muito honestamente pensava que houvesse bloqueio, bloqueio..."</i>
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Docentes do 1º Ciclo (Prof.D)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Eu pessoalmente não dei conta de nada, ou porque ando alheada ou porque ando... mas ainda não dei conta de alterações”.</i> <i>“Não, até agora tudo do mesmo”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências (Prof.E)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	<i>“...avaliar para melhorar, portanto se calhar o motivo que levou à avaliação é para melhorar qualquer coisa”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências (Prof.E)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Claro, claro”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Foi, foi, foi explicado”.</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“Embora tenha havido duas reuniões e eu só fui a uma”.</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências (Prof.E)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>"Tem na resposta àqueles inquiridos tem tido a participação. Eu não tinha direcção de turma mas sei que pais, alunos, professores participaram".</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>" Sim desde que se detectem os problemas é sempre mais fácil depois conseguir melhorar".</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências (Prof.E)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR39-Indiferença	<i>"Eu não criei expectativas nenhuma em relação a isso. Francamente não..."</i>
	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	<i>"...mas de qualquer maneira, acho positivo, tudo quanto seja para melhorar, deve ser implementado, não com o objectivo de apontar... só de apontar o que está mal, mas com o objectivo de melhorar, pronto".</i>
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados		

categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenador de Departamento de Ciências (Prof.E)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>"...não tenho essa sensação, se houve não me parece que esteja directamente relacionada com a avaliação interna".</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Prof.F)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“Presumo que a necessidade de realmente se saber as falhas em parte do agrupamento e isso é lógico”.</i>
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Penso que sim, é sempre útil a gente avaliar o que faz”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Prof.F)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Penso que sim”.</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Penso que, pelo que se tem verificado, sim”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>“A avaliação acontece e depois há que ter capacidade de conseguir alterar e isso passa pelas pessoas”.</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Prof.F)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados	<p><i>“... estamos no início do processo e só depois dele concluído é que poderá haver uma reflexão capaz e se poderá alterar alguma coisa”.</i></p>	
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<p><i>“Não propriamente, aliás tal como disse na pergunta anterior depois, só no final é que poderá haver um reflexão e apresentação de dados que poderão levar à mudança ...”</i></p>
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Artística e Tecnológica (Prof.G)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	<i>“ No sentido de melhorar”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“ Sim foi isso mesmo que acabei de dizer, no sentido de melhorar”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Coordenador de Departamento de Educação Artística e Tecnológica (Prof.G)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	<i>“ Não sei se.... Foi dado... mas não sei se terá sido bem explicado”.</i>
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“... foi feita uma reunião, todo o agrupamento sabe o que é que..., o que é que está a acontecer a nível da avaliação”.</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	<i>“ Não faço a mínima ideia”.</i>
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Artística e Tecnológica (Prof.G)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>"...Verificar o que está mal. E talvez com algumas melhorias, penso que sim".</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	<i>"Foi o que já disse, portanto verificarmos o que está menos bem e introduzir novas melhorias".</i>
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	<i>"... vamos ver, ainda vamos a meio. Talvez. Vamos ver no fim".</i>

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Artística e Tecnológica (Prof.G)
CC7-Mudanças no agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	<i>“Não faço a mínima ideia. Neste momento ainda não posso dizer que foi por causa da avaliação interna que há mudanças”.</i>

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Física (Prof. H)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	<i>“..e depois porque acho que é fundamental cá na escola, como em todas as escolas, em todas as instituições há coisas que são porque são, e estão implementadas há alguns anos e se não houver a avaliação interna, não conseguimos perceber os reajustamentos que têm que ser feitos, não é um corte total a tudo o que está feito, que isso não tem sentido nenhum, (...) avaliar sim para melhorar mas de forma coerente”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	<i>“...penso que, primeiro porque se calhar temos cá na escola, pessoas com alguma capacidade de conhecimento, para poderem fazer essa avaliação interna, ...”</i>
	CR12- Imposição legal	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Física (Prof. H)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“ Sim”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC2-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“Penso que existiu alguma preocupação, poderia ter havido somente algumas fichas informativas do trabalho que iria ser realizado, mas as reuniões gerais de professores que foram feitas foram produtivas”.</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC3-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Penso que sim, não sei se da forma mais correcta, mas a participação tem existido”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Física (Prof. H)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“Penso que sim, mas de forma gradual”.</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>“...e outro aspecto fundamental tem que se ter sempre em atenção as pessoas, que é um aspecto muito importante, porque não nos podemos esquecer que acima de tudo, estamos a falar de relações humanas, e esta noção de relações humanas é fundamental para o sucesso dos projectos, porque a mal ninguém leva ninguém e estamos a falar de pessoas que têm que trabalhar em permanente colaboração, como tal convém que as relações profissionais sejam límpidas e fáceis”.</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
CR39-Não sabe		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Coordenador de Departamento de Educação Física (Prof. H)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	<i>“Isto é um processo moroso, falta deixar ouvir as pessoas, penso que já é fundamental”.</i>
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade CR50-Receio da avaliação	
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Não, em relação à avaliação interna, porque o processo está a decorrer, houve mudanças relacionadas com o processo da avaliação externa, que foi feita há pouco tempo”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo (Prof I)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“... eu penso que há muita coisa a ser alterada na escola, a ser mudada e se calhar só com..., não sei se é o termo adequado, com este rastreio é que a escola pode ver o que é que está bem e o que é que está mal e o que pode ser alterado e de que forma. Se calhar ouvindo as pessoas todas, porque uma diz uma coisa outra diz outra coisa, mas no conjunto é que se consegue”.</i>
	CR3-Para melhorar	<i>“Não sei até que ponto vai ser conseguido, mas neste momento já se fala em tentar fazer alguma coisa para tentar melhorar”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo (Prof I)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Bastante, bastante até”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Sim, acho que sim...”</i>
	CR18-Não foi feita	<i>“Eu acho que foi”.</i>
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“...as pessoas que não faltaram às reuniões que foram feitas lá em baixo em que a ... explicou tudo, a 1ª e foram duas, não foram, as que foram feitas?”</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo (Prof I)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“É assim, eu vou começar por a minha parte, eu estou disposta a colaborar em tudo e acho que foi bem aceite por mim, por o resto das pessoas, ...”</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	<i>“...nós às vezes ouvíamos comentários como: agora ainda temos que preencher mais isto, e isto é uma chatice e isto é só para dar trabalho. Portanto não sei até que ponto, por parte de algum grupo, as coisas foram bem aceites”.</i>
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“Eu tenho esperança que sim...”</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>“Isto também tem a ver com o querer mudar, ou se se sentem bem”.</i> <i>“ Quer dizer sabendo o que está mal mas se se sentem bem naquele rengue – rengue”.</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	<i>“A partir daí eu acho que sabendo o que é que está mal há que se tentar melhorar, não é?”</i>
CR39-Não sabe		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo (Prof I)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	<p><i>“Realmente o que eu estava à espera não tem mudado muito a minha opinião, a que tenho agora. Portanto eu mais ou menos estava à espera disto, porque estava já dentro dos vossos procedimentos, o que é que ia acontecer, o que é que não ia acontecer”.</i></p>
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados		
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	<p><i>“...talvez mais preocupação”.</i> <i>“Portanto a nível de DT eu senti que houve mais a preocupação de deixar as coisas organizadas ...”</i></p>
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar do 1º Ciclo (Prof J)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“Eu entendo a avaliação interna do agrupamento como o despiste de situações que possam estar menos bem e também é capaz de se chegar à conclusão daquilo que está bem e daquilo que está mal. Eu acho que a avaliação interna serve para isso”.</i>
	CR3-Para melhorar	<i>“Para aquilo que está bem poder continuar ou melhorar e para aquilo que está mal poder-se pôr bem”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar do 1º Ciclo (Prof J)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“É porque nós nunca podemos ter a pretensão de dizer que está tudo bem, há sempre coisas a melhorar”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Eu não posso dizer que não foi (...) acho que as coisas foram explicadas, ... ”</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	<i>“... agora se toda a gente entendeu muito bem o que pretendiam isso não sei, ...”</i>
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“... no início houve reuniões com todo o pessoal (...) já houve pelo menos mais uma ou duas reuniões ...”</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar do 1º Ciclo (Prof J)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	<i>"Eu não sei em relação á comunidade educativa em geral como é que as pessoas têm reagido, ..."</i>
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>"Espero que sim, senão não faria sentido existir".</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar do 1º Ciclo (Prof J)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	<i>"... estamos sempre um bocadinho de pé atrás e eu interroguei-me várias vezes para que é que isto serviria ..."</i>
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	<i>"Eu não posso dizer que as expectativas são muito altas, porque há tantos problemas nas escolas e tanta coisa a melhorar, mas eu espero que a avaliação interna contribua para que as coisas levem um bom caminho".</i>
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar do 1º Ciclo (Prof J)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>"... ainda não vi grandes mudanças, ..."</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<i>"... Acho que as coisas têm que ter um processo e tem que se chegar a uma conclusão para depois serem mudadas".</i>
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenador da Biblioteca Escolar dos 2º e 3º Ciclos (Prof. L)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“É para aferir os pontos fracos e fortes do agrupamento (...) Há sempre áreas fortes e fracas e, portanto acho que a avaliação interna serve precisamente para aferir isso, ver o que está bem, o que está menos bem.”</i>
	CR3-Para melhorar	<i>“... e a partir daí traçar novas metas (...) Melhorar as fracas e insistir nas áreas fortes”.</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	<i>“... de certa forma da avaliação interna também para fazer um projecto educativo”.</i>
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Sim, sim, sem dúvida nenhuma”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenador da Biblioteca Escolar dos 2º e 3º Ciclos (Prof. L)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>"Eu penso que sim. Acho que tanto alunos, como professores, pais também penso que sim, ..."</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>"... Penso que os directores de turma acabaram por participar, ..."</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	<i>"Não muito a noção. Isso não sei. Penso que os directores de turma acabaram por participar, mas não tenho uma noção se...foi muito falado, em conversas de corredor, na sala de professores, foi muito falado, agora se as pessoas participaram de alguma forma construtivamente ou no preenchimento dos questionários, a esse nível não tenho grande ideia".</i>
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar dos 2º e 3º Ciclos (Prof. L)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	<i>“... Eu acho que as pessoas são muito comodistas. É mais cómodo as coisas continuarem como estão, cada um no seu canto, sem grandes preocupações e as pessoas entenderem que o mundo está em constante transformação e que a educação também está, e que também é preciso que as escolas se transformem e consigam acompanhar esta evolução dos tempos, os professores, os alunos, etc, ...”</i>
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>“... então acho que as pessoas na avaliação interna têm uma boa oportunidade para melhorar, é preciso que as pessoas entendam isto e estejam predispostas à mudança...”</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	<i>“Acho que este processo pode ser o pontapé de saída para mudanças e para melhorias se as pessoas tiverem dispostas a isso, porque não é muito fácil um processo destes...”</i>
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar dos 2º e 3º Ciclos (Prof. L)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	<p><i>“... As minhas expectativas continuam a ser altas, Nós ainda estamos no desenrolar do processo e pronto, (...) Mas as minhas expectativas não sofreram alterações, acho que é muito positivo, acho que é bom, acho que é preciso alguma coragem as pessoas meterem-se numa avaliação interna, não só pelo trabalho que dá fazer uma avaliação interna, mas também porque é um trabalho que está muito sujeito a críticas de outros, ...”</i></p>
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	<p><i>“... as pessoas têm muito medo que se vá avaliar a sua sala de aula, o seu perfil enquanto professor, não conseguem ver isto como um conjunto, avaliar o conjunto da escola, do agrupamento etc. e, portanto, isto às vezes mete algum medo, o avaliar este verbo, ...”</i></p>
CR51-Esperar pelos resultados	<p><i>“... gostava de ver depois o final do processo. (...) mas eu neste momento estou interessada é depois ver as conclusões, o produto final”.</i></p>	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora da Biblioteca Escolar dos 2º e 3º Ciclos (Prof. L)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Acho que está tudo na mesma,(...) Neste momento parece-me que não, que ainda ninguém mexeu nada, as coisas deixam-se estar calmamente à espera, enfim do espectáculo final, (...) mas por enquanto não me apercebi”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<i>“... acho que se houver alteração será depois nas conclusões, após as conclusões quando as pessoas tiverem ideia o que é que está, o que é que não está tão bem e o que é necessário investir, as pessoas são capazes então e isso se as pessoas tiverem, enfim os departamentos, se as pessoas tiverem para aí viradas e se acharem que é mesmo necessário mudar e repensar então eu penso que nessa altura as coisas se irão alterar. (...) depois nessa altura poderá ser que sim, nessa altura sofra alguma alteração, ...”</i>
CR55- Não sabe		

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo (Prof. M)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<p><i>“A necessidade de se avaliar, se as coisas correram bem, se não, como é que poderão correr melhor...,”</i></p> <p><i>“Acho que é importante para as pessoas avançarem, para se saber o que está menos bem”.</i></p>
	CR3-Para melhorar	<p><i>“...se não, como é que poderão correr melhor, como é que poderão ser ultrapassadas situações menos positivas...”</i></p> <p><i>“... para se melhorar coisas que estejam menos bem”.</i></p>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo (Prof. M)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Acho que sim, desde que seja feita com seriedade e com rigor e com isenção de opinião penso que sim”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Quer dizer penso que foi, houve reuniões aqui, os professores vieram aqui, chamou toda a gente, houve pessoas que se empenharam nisso, portanto penso que foi”.</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	<i>“Se foi depois bem entendido isso aí já acho que não sei se foi. Pelo menos as opiniões de pessoas que eu conheço não sei se as pessoas perceberam muito bem para o que é que servia e o que é que se pretendia”.</i>
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“...houve reuniões aqui,...”</i> <i>“Até que foi explicado, até porque foi reunido também com os auxiliares e foram feitos inquéritos aos pais, alunos, professores...”</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
CR23-Houve distribuição de documentação		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo (Prof. M)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Sim penso que sim. Até por aquilo que me é dado a conhecer a nível das escolas foram até feitas umas caixas para recolha e os pais têm estado a colaborar. Pelo menos colaboraram. Vê-se que as caixas estão bem cheiinhas. Vê-se que a maioria se interessou. A nível de pré-escolar penso que sim, 1º ciclo não estou bem dentro do assunto”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“ Penso que poderá ser se calhar um alerta, dizer o que é que está menos bem, o que é que se poderá mudar, se isso realmente depois é traduzido em melhorias efectivas não sei, mas pelo menos poderá ser o despoletar de situações que estejam a correr menos bem e que as pessoas também precisem de saber e de se avaliarem e de verem o que é que está mal. Agora se isso depois é canalizado realmente para uma grande melhoria não sei”.</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
CR39-Não sabe		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo (Prof. M)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	<i>“As minhas expectativas são sempre as melhores, eu confio sempre, acho que as pessoas sabem o que andam a fazer e se se meteram neste assunto é porque têm algumas ideias concretas e que sabem aquilo que pretendem portanto as minhas expectativas são sempre as melhores”.</i>
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados	<i>“Neste momento estou a aguardar o que por aí vem...”</i> <i>“... agora estou a aguardar resultados”.</i>	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo (Prof. M)
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<p><i>“Não, penso que não. Penso que ainda não se nota nenhum tipo de melhoria se é que vai haver ou de mudança”.</i></p> <p><i>“De concreto não há nada de mudanças”.</i></p>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<p><i>“ Penso que isso não é ainda, a avaliação está a ser feita neste momento e depois como ainda não há nada de concreto, de resultados, ainda não há nenhuma, que se veja nada de feito, portanto aguardemos o desenrolar dos acontecimentos para ver até onde é que vamos e como é que está”.</i></p>
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos do 2º e 3º ciclos (Prof. N)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>"Talvez o agrupamento aperceber-se das dificuldades que tem, das limitações que tem..."</i>
	CR3-Para melhorar	<i>"...e querer melhorar".</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>"Sim, penso que sim". "Pode ser útil na medida em que vai ser utilizado para melhorar o agrupamento. Não vai ser só para levantar problemas, mas depois tentar arranjar soluções".</i>
	CR14- Deve ser um processo com continuidade	
	CR15- Se as pessoas quiserem	
	CR16- Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos do 2º e 3º ciclos (Prof. N)
C3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<p><i>“Penso que sim.”</i> <i>“Foi feita uma reunião em que estavam todas as pessoas do agrupamento, onde nos foi explicado porque é que se ia fazer essa avaliação. Aos alunos, cada director de turma explicou, particularmente, e tirou as dúvidas aos alunos sobre a avaliação.”</i></p>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<p><i>“Foi feita uma reunião em que estavam todas as pessoas do agrupamento,...”</i></p>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<p><i>“Sim. Acho que as pessoas têm colaborado, têm preenchidos os inquéritos que lhes pedem. Têm colaborado, na medida do possível, se bem que tenham muito trabalho nesta altura. Mas, dentro dos possíveis penso que têm colaborado e têm-se mostrado receptivas”.</i></p>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos do 2º e 3º ciclos (Prof. N)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>“Penso que sim, claro”.</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	<i>“E em princípio será esse o objectivo, portanto vai-se conseguir”.</i>
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	<i>“Sou sincera não tinha expectativas concretas”.</i>
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações da Coordenadora de Projectos do 2º e 3º ciclos (Prof. N)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<p><i>“Penso que, por enquanto, ainda não.”</i></p> <p><i>“Não vejo uma mudança específica ainda, neste momento.”</i></p>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. O)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	<i>"...havia problemas e acharam que deviam descobrir donde vinham esses problemas, para melhorar".</i>
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. O)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“...Acho que é sempre útil avaliarmos. E internamente, temos uma visão diferente, de quem está cá. E uma externa, penso que também poderia complementar, porque é uma visão de uns de dentro e outros de fora, penso que se conseguia fazer um trabalho melhor”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Penso que foi muito bem explicado. Tem que se fazer justiça, eu penso que foi muito bem explicado ...”</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“...O ano passado na reunião geral vieram auxiliares, vieram docentes, penso que explicaram muito bem, toda a gente conseguiu entender”.</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. O)	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>"Aí, penso que mais ou menos..."</i>	
	CR25-Não há colaboração/participação		
	CR26-A participação é difícil		<i>"Julgo que é difícil as pessoas participarem".</i>
			<i>"... nós não estamos muito habituados a participar nestas questões, principalmente porque é avaliação, pensamos sempre que nos estão a avaliar a nós, à pessoa..."</i> <i>"...toda a gente tem sempre receio. Têm medo das avaliações".</i>
	CR27-Houve indiferença		
	CR28-Não sabe	<i>"...Não sei se toda a gente participou..."</i>	
	CR29-Poderia ter havido mais participação		
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	<i>"...Mas isso também deve revelar pelos inquéritos que foram feitos, devem ter esses dados..."</i>	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>"...há sempre alguma coisa que vai mudar..."</i>	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a		
	CR33-Vai ser difícil	<i>"...mas o essencial não é mudado".</i>	
	CR34-Vai demorar tempo	<i>"...As pessoas não gostam de mudar. A mudança é uma coisa que demora muito tempo..."</i>	
	CR35-Não vai trazer alterações		
	CR36-Depende das pessoas	<i>"...é assim as grandes mudanças só se mudam se as pessoas quiserem..."</i>	
	CR37-Pode conter propostas úteis		
	CR38-Vai ser o motor da mudança		
	CR39-Não sabe		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. O)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	<i>“É assim, eu pensava, no início, que esta avaliação era feita o ano passado. Sempre pensei que no final do ano lectivo, já tivéssemos dados desta avaliação e pensei, que esses dados até nos surpreendessem”.</i>
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	<i>“...Como isto se arrastou tanto, eu penso que isso foi mau”.</i> <i>“...Porque penso que este processo por ser tão demorado, desmotivou as pessoas, tinha de ser mais rápido”.</i>
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados		

categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. O)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Grandes mudanças não...”</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. P)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“...pelas lacunas que existiam, tentar que houvesse, exactamente um conhecimento do que se passava, donde vinha...”</i> . <i>“...Problemas que existiam, de onde partiam e porquê, penso que foi um bocado por isso também”</i> .
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	<i>“...e também porque se sentiu a necessidade...”</i>
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. P)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>“Penso que sim”. “É sempre bom, para termos uma noção dos problemas e para os tentar melhorar todos juntos”.</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“Sim, penso que sim”.</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“Na reunião geral com todos os docentes e não docentes, penso que toda a gente percebeu o que se pretendia ”.</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR23-Houve distribuição de documentação	
	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários		

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. P)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>"Sim, ..."</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>"... se as pessoas quiserem e tiverem boa vontade..."</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	<i>"Foram sempre positivas".</i>
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente da Educação Pré-Escolar (Prof. P)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	<i>“Algumas, há uma sensibilização maior, um despertar para os problemas que, se calhar as pessoas não ligavam tanto e que agora passaram a olhar de uma maneira diferente”.</i>
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Q)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	“Eu penso que isto é uma coisa muito boa e que já devia ter sido feita há mais tempo para as coisas funcionarem, ...”
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	
CC2- Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13- É útil	“Sim, sim é útil”.
	CR14- Deve ser um processo com continuidade	
	CR15- Se as pessoas quiserem	
	CR16- Não sabe	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Q)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	<i>“ Foi. Até mesmo em relação aos pais, foi-nos entregue os questionários para os encarregados de educação, para os alunos, para nós professores, para as auxiliares. Fizemos aqui uma reunião, antes, onde foi tudo explicado, qual era o objectivo desta avaliação do agrupamento e depois nós também explicámos aos pais porque é que era. E teve uma boa aceitação. Os pais gostaram e participaram, todos me entregaram as coisas”.</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>“ Fizemos aqui uma reunião, antes, onde foi tudo explicado...”</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Sim, sim na minha zona”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Q)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>"Sim, eu penso que sim".</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Q)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Eu acho que ainda é um bocadinho cedo, porque estas coisas têm estado a decorrer. Eu acho que ainda não. Talvez para o ano...”</i>
	CR53-Já se notam alterações	<i>“De qualquer das maneiras já vejo uma preocupação, porque as pessoas querem participar, ...”</i>
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<i>“Eu acho que ainda é um bocadinho cedo, porque estas coisas têm estado a decorrer. Eu acho que ainda não. (...) Mas mudanças talvez só no próximo ano ... ainda é um bocadinho cedo”.</i>
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. R)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>"...porque é um instrumento de trabalho que serve precisamente para ver o que funciona bem ou o que é que funciona menos bem..."</i>
	CR3-Para melhorar	<i>"...poderá ajudar a que todo o agrupamento melhore o seu funcionamento..."</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	<i>"Se calhar por nunca se ter feito nenhuma, que eu saiba..."</i>
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>" Eu acho que sim".</i>
	CR14- Deve ser um processo com continuidade	
	CR15- Se as pessoas quiserem	
	CR16- Não sabe	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. R)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	
	CR18-Não foi feita	<i>“ Eu acho que sim”.</i>
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Eu falo por mim. Aquilo que me solicitarem... Até porque eu estou aqui nesta entrevista. Colaborei com os relatórios, desculpa, com os questionários com os miúdos, com os pais, que nem todos me entregaram, penso que na minha turma faltam metade. Tudo que a comissão da avaliação interna me solicitou eu colaborei, também fiz um questionário”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. R)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>“ Eu acho que sim porque eu acho que qualquer avaliação feita num... e também com a profundidade com esta está a ser feita tem... O agrupamento fica obrigado a melhorar o seu... as suas falhas. Porque, de facto, o diagnóstico como vocês estão a fazer, o tratamento que vocês estão a fazer, a recolha de dados que estão a fazer vai ser uma coisa muito específica e aprofundada vai certamente...”</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. R)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	<p>“ É mais do que desejável e estou mais do que convencido que as coisas vão ser... têm que ser eficazes de modo que a escola, o agrupamento altere as suas falhas...”</p>
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	<p>“ Portanto, pela complexidade que eu vejo, pelo trabalho que está a dar, porque, não há dúvida, que é um trabalho que envolve muitos professores e pessoal docente e não docente, alunos, etc. É mais do que desejável e estou mais do que convencido que as coisas vão ser... têm que ser eficazes de modo que a escola, o agrupamento altere as suas falhas”.</p>
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
CR50-Receio da avaliação		
CR51-Esperar pelos resultados		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. R)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Eu acho que as mudanças que têm surgido não são só deste ano. Têm surgido gradualmente ao longo do ano. Nestes últimos anos”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. S)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	<i>“Ai isso agora é que me ultrapassa, não sei qual é que foi a opinião para que houvesse esta avaliação interna, não sei porque a legislação cada vez aponta mais para isso possivelmente, mas muito sinceramente não sei quais foram os motivos que levaram a esta avaliação”.</i>
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	<i>“... se calhar, para ver se as coisas melhoram, para todos em conjunto vemos o que está menos bem de forma a ultrapassar isso e a melhorar todas as situações a nível de ensino, a nível de funcionamento e todas as vertentes, eu penso que só poderá ser isso”.</i>
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. S)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>"...se realmente for com o objectivo de melhorar tudo, eu acho que sim, ..."</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
	CR17-Foi feita	
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	<i>"... , foram esclarecidas as situações agora à medida que vamos estando envolvidos nessas situações é que nos vamos apercebendo, se calhar, melhor daquilo que se pretende, mas isso é em tudo assim, penso eu".</i>
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>"Sim foram feitas algumas reuniões para elucidar a avaliação..."</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
CR23-Houve distribuição de documentação		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. S)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	“Ai, eu espero que sim. Eu espero que sim. Se há uma equipa que está com a preocupação de fazer essa avaliação interna tem um objectivo é com certeza melhorar e enriquecer, não é? Não vou esperar outra coisa eu acho mesmo que tem que trazer melhorias”.
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
CR39-Não sabe		

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações d Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. S)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	<i>“Olhe, não tinha assim grandes expectativas, a minha atitude foi mais o esperar, deixar correr e ver o que é que se passa ...”</i>
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	<i>“Agora, é evidente que as minhas expectativas são sempre de que as coisas melhorem. Isto não quer dizer que estejam mal, mas há sempre vamos lá ver, num agrupamento há sempre coisas, se há imensas pessoas a trabalhar todas em conjunto há sempre coisas que podemos melhorar uns com os outros”.</i>
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados		

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 2º Ciclo (Prof. S)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>"Neste momento penso que ainda não, pelo menos não me apercebi ainda ..."</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. T)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	<p><i>“Eu julguei que foi exigido por lei...”</i></p> <p><i>“... que fosse obrigatório a escola ter uma avaliação interna...”</i></p> <p><i>“...que era alguém, imagina tipo o ministério, que dissesse que todas as escolas no ano tal tinham que ter um avaliação interna”.</i></p>

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. T)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>"Ai, acho que sim. Acho mesmo que sim, claro está".</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
	CR17-Foi feita	<i>"Foi, foi..."</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	"... a coordenadora da comissão de avaliação fez uma reunião eu estive presente, acho que sim explicou, distribuiu os questionários explicou como é que ia ser, sim acho que sim, não fiquei com dúvidas".
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
CR23-Houve distribuição de documentação		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. T)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>“Ah eu acho que sim, achas que não? Eu acho que sim. Vi as pessoas todas a recolher os questionários e a entregarem e a porem na caixinha e também as pessoas com algum cuidado em compilarem o material do dossier do turma, portanto acho que as pessoas fizeram o que era pedido”.</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“Porque eu espero que disto saiam instrumentos que consigam dar a volta a todas as lacunas que vocês encontraram...”, “acho que sim, espero bem que sim e porquê, porque é preciso ...”</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
CR39-Não sabe		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. T)
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	<i>"... eu sabia que o trabalho ia ser bem feito e está a ser bem feito e está a ser desenvolvido e bem".</i>
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
	CR51-Esperar pelos resultados	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. T)
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>“Não dei conta de nada, não dei conta que tivesse havido alguma mudança devido à avaliação interna”.</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<i>“... porque estamos ainda a meio da vossa avaliação ...”</i>
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. U)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	<i>"Não sei".</i>
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projecto educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8-Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	
	CR9-Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10-Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11-Existência de pessoas qualificadas	
	CR12-Imposição legal	
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<i>"... acho que sim".</i>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. U)
	CR17-Foi feita	<i>"... acredito que isso tenha sido feito pois a reunião tinha esse objectivo".</i>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	<i>"... reunião onde foi feita essa exposição ..."</i>
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>"Sim, considero que todos têm participado".</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. U)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>“Penso que a avaliação quando é bem feita conduz sempre a melhorias e este caso não será excepção”.</i>
	CR33-Vai ser difícil	
	CR34-Vai demorar tempo	
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	
	CR37-Pode conter propostas úteis	
	CR38-Vai ser o motor da mudança	
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	
	CR46-Que conduza a melhorias	
	CR47-Que seria um processo rápido	
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
	CR50-Receio da avaliação	
CR51-Esperar pelos resultados	<i>“Não consigo dizer nada sobre isso antes de ver os resultados”.</i>	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações de Director de Turma do 3º Ciclo (Prof. U)
CC7-Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>"Penso que não".</i>
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	

Percepções sobre a avaliação interna

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Vereador da Educação (V)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>“A avaliação tem de ser sempre, para nós colocarmos em causa ou não, a nossa prática, o nosso dia a dia, o que corre bem e o que corre menos bem, no sentido de melhorar o desempenho. Eu penso que é este ...”</i>
	CR3-Para melhorar	
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	
	CR5-Não tem opinião	
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	<i>“... eu participei na génese deste processo, eu estive ligado ao desenvolvimento, como membro da Autarquia no Conselho de Escola, em que isto foi discutido e que nessa altura dei o meu aval, ...”</i>
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	
	CR12- Imposição legal	

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Vereador da Educação (V)
CC2-Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13-É útil	<p><i>“Eu penso que a avaliação interna de qualquer instituição vale sempre a pena, ou seja, nem que seja a reflexão do se faz, e que efeitos temos... nas condições actuais, é importante qualquer que seja a instituição”.</i></p> <p><i>“Claramente, claramente”.</i></p>
	CR14-Deve ser um processo com continuidade	<p><i>“E depois tem que ser é continuado”.</i></p>
	CR15-Se as pessoas quiserem	
	CR16-Não sabe	
	CR17-Foi feita	<p><i>“À Autarquia não diria, a mim, em primeiro lugar, foi, porque eu participei na génese deste processo, eu estive ligado ao desenvolvimento, como membro da Autarquia no Conselho de Escola, em que isto foi discutido e que nessa altura dei o meu aval,...”</i></p>
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	
	CR21-Ocorreram reuniões	
	CR22-As pessoas foram ouvidas	
	CR23-Houve distribuição de documentação	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações do Vereador da Educação (V)
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	<i>"...mas pessoalmente, eu tenho conhecimento e os outros membros da Câmara Municipal, porque a Autarquia enquanto..., mas também não tem essa vocação, mas a Autarquia apoia esse projecto de avaliação".</i>
	CR25-Não há colaboração/participação	
	CR26-A participação é difícil	
	CR27-Houve indiferença	
	CR28-Não sabe	
	CR29-Poderia ter havido mais participação	
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no Agrupamento	CCR31-É capaz de conduzir a mudanças	
	CCR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>"Eu gostaria de acreditar que fosse possível proceder a essas mudanças, às mudanças que se julguem úteis para que os resultados melhorarem".</i>
	CCR33-Vai ser difícil	
	CCR34-Vai demorar tempo	
	CCR35-Não vai trazer alterações	
	CCR36-Depende das pessoas	
	CCR37-Pode conter propostas úteis	
	CCR38-Vai ser o motor da mudança	
CCR39-Não sabe		

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Citações do Vereador da Educação (V)
CC6- Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	
	CR43-Confiança no processo	
	CR44-Desconfiança	
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a acção educativa	<p><i>“... acima de tudo, que este trabalho de avaliação faça todos os professores, todos os alunos, todos os encarregados de educação..., este era óptimo, reflectir sobre o que é uma escola.</i></p> <p><i>Tenho o meu caso particular, mas aquilo que eu gostaria é que as pessoas reflectissem sobre o papel da escola, numa sociedade de futuro e que é completamente diferente daquilo que fomos há dez, vinte anos. E aqui a grande questão é apelar para que sirva também para a formação contínua dos professores, para a melhor formação e adequação àquilo que é uma nova... Não só a formação mas também a própria escola que promova um conjunto de comportamentos, um conjunto de conhecimentos e um conjunto de atitudes nos próprios alunos”.</i></p>
	CR46-Que conduza a melhorias	<p><i>“E aqui a grande questão é apelar para que sirva também para a formação contínua dos professores, para a melhor formação e adequação àquilo que é uma nova... Não só a formação mas também a própria escola que promova um conjunto de comportamentos, um conjunto de conhecimentos e um conjunto de atitudes nos próprios alunos”.</i></p>
	CR47-Que seria um processo rápido	<p><i>“Eu penso que o trabalho, e não conhecendo todo, mas por aquilo que me tenho apercebido, está a ser mais profundo do que aquilo que poderia ser imaginado no início”.</i></p>
	CR48-Que seria um processo complexo	
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	
CR50-Receio da avaliação		
CR51-Esperar pelos resultados		

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Citações do Vereador da Educação (V)
CC7- Mudanças no Agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	
	CR53-Já se notam alterações	
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	
	CR55- Não sabe	<i>“Não tenho meios para poder responder. Nesta altura não tenho meios. Não tenho meios, porque não tenho um conhecimento aprofundado do meio escolar nesta altura, e para quem está de fora é difícil, é difícil pronunciar-se”.</i>

Percepções sobre a avaliação interna

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Respondentes/ Prof(s)
CC1-Motivos que levaram à avaliação interna do Agrupamento	CR1-Não sabe	<i>S; U</i>
	CR2-Para saber o que está bem e o que está mal	<i>C; D; F; I; J; L; M; N; P; R; V</i>
	CR3-Para melhorar	<i>E; G; H; I; J; L; M; N; O; Q; R; S</i>
	CR4-Para remodelar os projectos educativo e curricular do agrupamento.	<i>C; L</i>
	CR5-Não tem opinião	<i>A</i>
	CR6- Porque o presidente do conselho executivo assim o entendeu	<i>B</i>
	CR7- Porque nunca houve qualquer avaliação institucional	<i>R</i>
	CR8- Porque os órgãos de gestão assim o entenderam	<i>A; V</i>
	CR9- Porque a escola sentiu essa necessidade	<i>P</i>
	CR10- Perspectiva de uma eventual avaliação externa	<i>A</i>
	CR11- Existência de pessoas qualificadas	<i>H</i>
	CR12- Imposição legal	<i>B; T</i>
CC2- Utilidade da avaliação interna do Agrupamento	CR13- É útil	<i>B; C; E; F; G; H; I; J; L; M; N; O; P; Q; R; S; T; U; V</i>
	CR14- Deve ser um processo com continuidade	<i>V</i>
	CR15- Se as pessoas quiserem	<i>D</i>
	CR16- Não sabe	

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Respondentes/ Prof(s)
CC3-Explicação à comunidade educativa do processo de avaliação	CR17-Foi feita	A; B; D; E; F; I; J; L; M; N; O; P; Q; R; T; U; V
	CR18-Não foi feita	
	CR19-Não sabe se foi devidamente explicado	C; G
	CR20-Não sabe se foi devidamente entendido pela comunidade	J; M; S
	CR21-Ocorreram reuniões	A; B; E; G; H; I; J; M; N; O; P; Q; S; T; U
	CR22-As pessoas foram ouvidas	A
	CR23-Houve distribuição de documentação	B
CC4-Participação da comunidade educativa no processo avaliativo	CR24-Há colaboração/participação	B; E; F; H; I; M; N; Q; R; T; U; V
	CR25-Não há colaboração/participação	V
	CR26-A participação é difícil	I; O
	CR27-Houve indiferença	B
	CR28-Não sabe	C; D; G; J; L
	CR29-Poderia ter havido mais participação	B
	CR30-O nível de colaboração/participação vai ser evidenciado pelo retorno dos questionários	A; O

Categories de conteúdo	Categories de resposta	Respondentes/ Prof(s)
CC5-Capacidade da avaliação interna para conduzir a mudanças no agrupamento	CR31-É capaz de conduzir a mudanças	<i>B; E; G; L; N; P; Q; R;</i>
	CR32-Espera-se que venha a conduzir a mudanças	<i>A; C; H; I; J; M; S; T; V</i>
	CR33-Vai ser difícil	<i>A; K</i>
	CR34-Vai demorar tempo	<i>A</i>
	CR35-Não vai trazer alterações	
	CR36-Depende das pessoas	<i>A; F; H; I; L; P; O</i>
	CR37-Pode conter propostas úteis	<i>B</i>
	CR38-Vai ser o motor da mudança	<i>I; L; U</i>
	CR39-Não sabe	
CC6-Expectativas sobre o processo de avaliação interna	CR40-Indiferença	<i>C; E; N; S</i>
	CR41-Resistência ao processo	
	CR42-No início não tinha expectativas	<i>A</i>
	CR43-Confiança no processo	<i>I; L; M; P; T</i>
	CR44-Desconfiança	<i>J</i>
	CR45-Que constitua um exercício de reflexão sobre a ação educativa	<i>T</i>
	CR46-Que conduza a melhorias	<i>E; G; J; R; S; T</i>
	CR47-Que seria um processo rápido	<i>B; O; T</i>
	CR48-Que seria um processo complexo	<i>H; R</i>
	CR49-Que deixe de ser útil face à sua complexidade	<i>B; O</i>
	CR50-Receio da avaliação	<i>L</i>
	CR51-Esperar pelos resultados	<i>A; F; G; M; U</i>

Categorias de conteúdo	Categorias de resposta	Respondentes/ Prof(s)
CC7- Mudanças no agrupamento associadas ao processo de avaliação	CR52-Não há alterações	<i>B; C; D; E; H; J; L; M; N; O; Q; R; S; T; U</i>
	CR53-Já se notam alterações	<i>A; I; Q</i>
	CR54-Só será possível haver alterações depois de terminado o processo	<i>F; J; L ; M; Q; T</i>
	CR55- Não sabe	<i>A; G; T</i>

Anexo D

Questionário

O presente questionário destina-se a recolher junto dos docentes informação sobre o processo de auto-avaliação ocorrido no Agrupamento (2006/07) e enquadra-se num trabalho de investigação de uma Dissertação de Mestrado.

Para além da utilidade no âmbito do aludido trabalho de investigação os elementos recolhidos poderão igualmente revestir-se de interesse para o Agrupamento pelo que serão dados a conhecer ao Conselho Executivo que deles poderá fazer a utilização tida por conveniente.

Com excepção da identificação do nível de ensino os questionários não devem ostentar qualquer outra identificação dos respondentes.

O tempo requerido para a resposta ao questionário é de 5 a 10 min.

Antecipadamente se agradece a colaboração prestada e se manifesta total disponibilidade para qualquer esclarecimento.

A responsável pelo trabalho de investigação


(Olga Duarte)

Maio2008

Nível de ensino que lecciona: _____

APRECIÇÃO SUMÁRIA DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Indique o seu grau de concordância quanto às afirmações seguintes relativas ao processo de auto-avaliação do Agrupamento .

Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
1. O relatório de avaliação apresentado à comunidade educativa traduz a realidade do Agrupamento				
2. O relatório de avaliação contém recomendações pertinentes				
3. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria dos resultados escolares				
4. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento diminuíram os casos de indisciplina no Agrupamento				
5. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria no funcionamento dos órgãos de administração e gestão (Conselhos Pedagógico, Executivo e Assembleia do Agrupamento)				
6. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria no funcionamento das estruturas educativas (departamentos, conselhos de docentes, conselhos de turma, ...)				
7. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento é constatável uma melhoria nas outras estruturas e serviços (refeitório, serviços administrativos, ...)				
8. Foram definidas pelos órgãos de administração e gestão (Conselhos Pedagógico, Executivo, Assembleia) medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação				
9. Foram definidas pelas estruturas educativas (departamentos/conselho de docentes/conselhos de turma, ...) medidas com vista a colmatar debilidades apontadas no relatório de avaliação				
10. Como resultado do processo de auto-avaliação do Agrupamento alterou a sua prática educativa				
11. Foram desenvolvidas acções com vista a reforçar os pontos fortes focados no relatório de avaliação				
12. A auto-avaliação foi um processo útil para o Agrupamento				
13. Considera dever existir um processo contínuo de auto-avaliação do Agrupamento				

14. Destaque três aspectos positivos do processo de avaliação do Agrupamento	15. Destaque três aspectos negativos do processo de avaliação do Agrupamento

16. Destaque três acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação

17. Considera existirem outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento do Agrupamento?

Não

Sim

Quais? _____

Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

N.º dos Questionários	Aspectos positivos do processo de auto-avaliação				Aspectos negativos do processo de auto-avaliação				Acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação		Outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento		
	Diagnóstico do Agrupamento	Recomendações feitas	Trabalho colaborativo que promoveu	Outras	Deficiente divulgação dos resultados finais da auto-avaliação	Ausência/incapacidade de tomada de decisões	Não há	Outras	Não houve ou não foram visíveis	Outras	Não	Sim	Quais
1	X	X									X		
2											X		
3	X			Levar os docentes a reflectir sobre os resultados						Melhoria na limpeza das casas de banho Formação de grupo de trabalho para elaboração o Projecto Educativo Maior controlo na disciplina do refeitório		X	Interajuda/articulação entre as várias estruturas
4	X								X			X	Avaliação externa
5				Aspecto regulador									
6							X	Falta de colaboração entre os docentes	X		X		
7	X										X		
8	X										X		
9													
10													
11	X												
12											X		
13											X		
14											X		
15	X								X		X		

Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

N.º dos Questionários	Aspectos positivos do processo de auto-avaliação				Aspectos negativos do processo de auto-avaliação				Acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação		Outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento		
	Diagnóstico do Agrupamento	Recomendações feitas	Trabalho colaborativo que promoveu	Outras	Deficiente divulgação dos resultados finais da auto-avaliação	Ausência/Incapacidade de tomada de decisões	Não há	Outras	Não houve ou não foram visíveis	Outras	Não	Sim	Quais
16	X	X						Alguma orientação dos resultados com as questões colocadas		Vigilância no refeitório		X	Utilizar as medidas que foram preconizadas para solucionar os constrangimentos avaliados na autoavaliação
17	X						X			A necessidade de construção de um Projecto Educativo e agilização do projecto		X	A criação de um Projecto Educativo eficaz
18													
19													
20	X				X								
21	X									Tentativa de melhoramento do espaço escolar, apesar de todas as dificuldades como falta de espaço			
22			X		X	X						X	Projecto Educativo coerente e um Projecto curricular consistente
23	X						X		X		X		
24													
25	X			Qualidade do trabalho desenvolvido			X		X	Não houve da parte do órgão de gestão quaisquer tomadas de decisões, porém alguns docentes adoptaram estratégias e actividades nesse sentido		X	
26	X		X	Grau de abrangência da avaliação		X							

Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

N.º dos Questionários	Aspectos positivos do processo de auto-avaliação				Aspectos negativos do processo de auto-avaliação				Acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação		Outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento		
	Diagnóstico do Agrupamento	Recomendações feitas	Trabalho colaborativo que promoveu	Outras	Deficiente divulgação dos resultados finais da auto-avaliação	Ausência/incapacidade de tomada de decisões	Não há	Outras	Não houve ou não foram visíveis	Outras	Não	Sim	Quais
27	X										X		
28													
29													
30													
31	X	X										X	Mais autonomia
32	X									Elemento de suporte para a elaboração do Projecto Educativo	X		
33	X					X			X			X	Substituição do órgão de gestão por inoperância
34	X											X	Reconhecimento da importância do papel dos professores na educação
35	X											X	Maior articulação com a autarquia/maior empenho por parte dos encarregados de educação
36					X					Feitura de um logótipo Articulação entre os estabelecimentos de ensino			

Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

N.º dos Questionários	Aspectos positivos do processo de auto-avaliação				Aspectos negativos do processo de auto-avaliação			Acções adoptadas pelo Agrupamento como consequência da sua auto-avaliação			Outras medidas capazes de, com maior eficácia, conduzir a melhorias no funcionamento		
	Diagnóstico do Agrupamento	Recomendações feitas	Trabalho colaborativo que promoveu	Outras	Deficiente divulgação dos resultados finais da auto-avaliação	Ausência/incapacidade de tomada de decisões	Não há	Outras	Não houve ou não foram visíveis	Outras	Não	Sim	Quais
37	X								X				Uma melhor gestão e uma maior colaboração entre todos
38													
39													
40	X	X				X							Um órgão de gestão competente
Total	22	4	2		3		4				12	10	