



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Mestrado em Ciências de Educação Especialização em Supervisão
Pedagógica**

Dissertação

**Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no
Agrupamento de Escolas M**

Maria da Conceição Fernandes Rodrigues de Matos

Orientador:

Professor Doutor António José dos Santos Neto

Évora, 2012

**Mestrado em Ciências da Educação especialização em Supervisão
Pedagógica**

Dissertação

**Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no
Agrupamento de Escolas M**

Maria da Conceição Fernandes Rodrigues de Matos

Orientador:

Professor Doutor António José dos Santos Neto

AGRADECIMENTOS

O processo de construção/elaboração desta dissertação representa um esforço conjunto de todos os que me apoiaram directa e indirectamente. A todos deixo uma palavra de agradecimento e de apreço pela força e pelo ânimo que sempre me transmitiram em todos os momentos mas, especialmente nos menos positivos em que tive vontade de desistir desta tarefa solitária e de grande responsabilidade.

Agradeço em particular ao meu orientador, Professor Doutor António Neto pela paciência que teve para comigo e pela confiança que depositou no meu trabalho.

Não posso esquecer o apreço que tenho por todos os elementos que tive o prazer de entrevistar e contactar no Agrupamento de Escolas M. A todos um bem-haja!

Às minhas amigas Ana Marques, Fernanda Godinho e Odete Caetano que incondicionalmente me têm apoiado. Às minhas colegas e amigas de mestrado, Laura Sarroeira e Sónia Correia que estiveram comigo neste percurso amparando-nos reciprocamente. Foram elas, que nos momentos em que o ânimo faltava, incentivaram e apelaram ao esforço necessário à continuidade deste desafio.

Por fim, mas entre os primeiros a minha família. Agradeço ao meu marido, que sempre me incentivou e apoiou, mesmo que isso representasse sacrifícios da sua parte, acreditando sempre na minha capacidade de levar esta tarefa por diante.

Aos meus filhos que acreditam... e acreditam que a sua mãe consegue com esforço alcançar os seus sonhos.

Aos meus netinhos, Madalena, Tiago e Leonor que me fazem sorrir nos momentos em que não existe vontade de tal, transmitindo a energia que necessito para continuar em frente.

A todos aqueles que posso ter esquecido de mencionar, mas que de algum modo foram importantes neste percurso.

Um grande obrigado a todos.

RESUMO

Este estudo empírico, de índole qualitativa, trata fundamentalmente das mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa, que actualmente está em curso nas escolas.

Realizámo-lo como um estudo de caso para compreendermos o que é essencial e característico na situação em estudo. Utilizámos uma metodologia qualitativa através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas em grupo, de modo a permitir aproveitar a diversidade de reflexões pela proximidade dos sujeitos, enriquecendo as respostas obtidas e complementando as ideias.

Entrevistámos quatro grupos organizados a partir dos órgãos de gestão e de funcionamento a que pertenciam. Foram participantes neste estudo a direcção do agrupamento, o conselho pedagógico, o conselho geral e as delegadas de turma do 2º ciclo e 3º ciclo.

A análise efectuada sugere-nos que a avaliação externa trouxe mudanças, nomeadamente registando evidências, definindo estratégias de melhoria e constituindo uma equipa de auto-avaliação com a perspectiva de interiorizar este processo e usá-lo no futuro em concordância com avaliação externa.

Palavras-chave: Avaliação externa, auto-avaliação (avaliação interna), planos de melhoria, mudanças.

Changes fomented by the external evaluation process in the grouping of M. schools

ABSTRACT

This empirical study, of qualitative nature, focus fundamentally on the changes fomented by the external evaluation process, currently in progress in our schools.

We made it as a case study, so we could understand what's essential and characteristic in the situation being studied. We used qualitative methodology, through the group interviews content analysis that allow us to take advantage of the reflections diversity, due to subject proximity, enriching the obtained answers, complementing ideas.

We interviewed four organized groups through the management and operating organs they belonged. Taking part in this study the grouping direction, the pedagogical council, the general council, and class deputies of the 2nd and 3rd cycle.

This analysis suggests that external evaluation brought changes, namely, recording evidences, defining improvement strategies and forming a self-evaluation team, with the prospect of acknowledging this mechanism and using it in the future so it could work together with external evaluation.

Key-words: external evaluation, self-evaluation (internal evaluation), improvement plans, changes.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Índice de Quadros | viii |
| Índice de Figuras | viii |
| Índice de Apêndices | ix |
| Abreviaturas | x |
| Capítulo I – Introdução | 1 |
| 1. Introdução | 2 |
| 1.1. Razões para o estudo | 2 |
| 1.2. Formulação do problema | 5 |
| 1.3. Estrutura da dissertação | 7 |
| Capítulo II - Enquadramento teórico | 9 |
| 1. Educar para a mudança | 11 |
| 1.1. A educação e as mudanças | 11 |
| 1.2. Desafios para as mudanças | 12 |
| 1.3. Mudanças para a melhoria | 15 |
| 1.4. A escola como motor das mudanças | 16 |
| 1.5. A escola enquanto objecto de pesquisa | 18 |
| 1.6. Cultura organizacional da escola | 19 |
| 1.7. Escola de qualidade para todos | 21 |
| 1.8. Agrupamentos de escolas: Uma Nova realidade | 24 |
| 2. Avaliação de escolas | 26 |
| 3.1. Razões para a avaliação das escolas | 26 |
| 3.2. Avaliação de um sistema complexo que é a escola | 30 |
| 3.3. Avaliação como estratégia de melhoria da qualidade da escola | 34 |
| 3.4. Avaliação interna | 41 |
| 3.5. Avaliação externa | 46 |

| | | |
|-------------------------------------|---|----|
| 3.5.1. | Fases de desenvolvimento da avaliação externa..... | 48 |
| 3.5.2. | Efeitos da avaliação Externa | 49 |
| 3.5.3. | A escolha dos avaliadores | 50 |
| 3.6. | Percurso de Avaliação das escolas em Portugal..... | 52 |
| Capítulo III- Estudo empírico | | 57 |
| 4. | Metodologia de investigação | 58 |
| 4.1. | Natureza do estudo | 58 |
| 4.2. | Investigação qualitativa | 59 |
| 4.2.1. | Natureza e enfoque da investigação qualitativa | 59 |
| 4.2.2. | Processos e fases na investigação qualitativa..... | 60 |
| 4.2.3. | Procedimentos na investigação qualitativa | 61 |
| 4.3. | Problema em estudo | 63 |
| 4.4. | Caracterização do Agrupamento | 64 |
| 4.4.1. | Constituição do agrupamento | 64 |
| 4.4.2. | População escolar..... | 65 |
| 4.4.3. | Situação dos profissionais do Agrupamento..... | 65 |
| 4.4.4. | Situação escolar dos alunos..... | 67 |
| 4.4.5. | Novas oportunidades..... | 67 |
| 5. | Opções e estratégias utilizadas | 69 |
| 5.1. | Delineamento do estudo..... | 69 |
| 5.2. | Recolha e tratamento dos dados..... | 71 |
| 5.2.1. | Sujeitos entrevistados..... | 71 |
| 5.2.2. | Grupos focais | 72 |
| 5.2.3. | Preparação da entrevista..... | 73 |
| 5.2.4. | Elaboração do Guião da entrevista..... | 73 |
| 5.2.5. | Entrevistas..... | 77 |
| 5.2.6. | Análise de dados..... | 77 |
| Capítulo IV- Resultados..... | | 81 |
| 6. | Análise e interpretação dos resultados..... | 82 |
| 6.1. | Avaliação externa | 83 |
| 6.1.1. | Definição de avaliação externa..... | 84 |
| 6.1.2. | Caracterização do agrupamento para a avaliação externa..... | 87 |
| 6.1.3. | Domínios utilizados na avaliação externa | 90 |
| 6.1.4. | Indicadores utilizados na avaliação externa | 91 |

| | |
|---|-----|
| 6.1.5. Constituição dos painéis | 96 |
| 6.1.6. Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa | 100 |
| 6.2. Melhoria educativa | 103 |
| 6.2.1. Expectativas relativamente à melhoria educativa | 104 |
| 6.2.2. Aspectos melhorados após o processo | 108 |
| 6.3. Atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento | 110 |
| 6.3.1. Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento | 110 |
| 6.3.2. Ponto de situação dos constrangimentos identificados | 114 |
| 6.3.3. Ponto de situação das oportunidades identificadas..... | 116 |
| 6.3.4. Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa..... | 117 |
| 6.4. Mecanismos de auto-avaliação | 120 |
| 6.4.1. Relação entre os mecanismos de auto-avaliação..... | 120 |
| 6.5. Formas de divulgação do relatório de avaliação externa | 125 |
| 7. Interpretação dos resultados | 127 |
| 7.1. Avaliação externa | 127 |
| 7.2. Melhoria educativa | 131 |
| 7.3. Atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento | 132 |
| 7.4. Mecanismos de auto-avaliação | 136 |
| 7.5. Formas de divulgação do relatório de avaliação externa | 138 |
| Capítulo V – Conclusões | 140 |
| 8. Conclusões..... | 141 |
| 8.1. Considerações finais..... | 141 |
| 8.2. Contributos do estudo empírico | 145 |
| 8.3. Limitações e mais - valias do estudo | 148 |
| Apêndices..... | 154 |
| Apêndices 1 - Guião para as entrevistas (provisório) | 155 |
| Apêndices 2 - Guião para as entrevistas | 160 |
| Apêndices 3 - Protocolo da entrevista E1 | 165 |
| Apêndices 4 - Protocolos das sessões de entrevistas em grupo | 177 |
| Apêndices 5 - Análise de conteúdo por categorias e Sub-categorias | 190 |
| Apêndices 6 - Quadro Geral de comparação de dados | 202 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Matriz organizadora..... | 7 |
| Quadro 2 - Melhoria da escola entre as décadas de 60 a 80..... | 17 |
| Quadro 3 - População escolar..... | 65 |
| Quadro 4 - Pessoal docente..... | 66 |
| Quadro 5 - Pessoal não docente..... | 66 |
| Quadro 6 - Situação escolar dos alunos..... | 67 |
| Quadro 7 - CNO (situação)..... | 68 |
| Quadro 8 - Matriz de categorização..... | 78 |
| Quadro 9 - Designação da categoria..... | 83 |
| Quadro 10-Definição de avaliação externa..... | 84 |
| Quadro 11- Caracterização do agrupamento para a avaliação externa..... | 87 |
| Quadro 12 - Domínios utilizados na avaliação externa..... | 90 |
| Quadro 13- Indicadores utilizados na avaliação externa..... | 91 |
| Quadro 14 - Constituição dos painéis..... | 97 |
| Quadro 15 - Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa..... | 100 |
| Quadro 16 - Expectativas relativamente à melhoria educativa..... | 104 |
| Quadro 17 - Aspectos melhorados após o processo de avlição externa..... | 109 |
| Quadro 18 - Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento..... | 110 |
| Quadro 19 - Ponto de situação dos constrangimentos identificados..... | 114 |
| Quadro 20 - Ponto de situação das oportunidades identificadas..... | 116 |
| Quadro 21 - Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa..... | 117 |
| Quadro 22 - Relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e os existentes neste momento..... | 121 |
| Quadro 23 - Formas de divulgação do relatório de avaliação externa..... | 126 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Problema, teoria e método..... | 61 |
| Figura 2- Modelo Conceptual..... | 74 |

ÍNDICE DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| <i>Apêndices 1 - Guião para as entrevistas (provisório)</i> | 155 |
| <i>Apêndices 2 - Guião para as entrevistas</i> | 160 |
| <i>Apêndices 3 - Protocolo da entrevista E1</i> | 165 |
| <i>Apêndices 4 - Protocolos das sessões de entrevistas em grupo</i> | 177 |
| <i>Apêndices 5 - Análise de conteúdo por categorias e Sub-categorias</i> | 190 |
| Apêndices 6 - Quadro Geral de comparação de dados | 202 |

ABREVIATURAS

CEF – Curso de Educação e Formação

CNO – Centro de Novas Oportunidades

DAPP – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento

EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

IGE – Inspeção Geral de Educação

IIE – Instituto de Inovação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

RAAG – Regime de Administração e Autonomia das Escolas

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. RAZÕES PARA O ESTUDO

A avaliação das escolas, por si só, é considerada um tema que pela sua complexidade e pelos problemas vivenciados nas instituições desperta interesse e motivação para o seu estudo permitindo conhecer as suas metodologias e, previsivelmente as suas consequências para os diversos protagonistas internos.

Na opinião de Díaz (2003, p. 8) “os programas de avaliação das escolas devem orientar-se no sentido de comprovar em que medida tais instituições promovam o progresso dos seus alunos, isto é, devem ter sempre presente o valor acrescentado em cada etapa do processo educativo”.

Considerando também a perspectiva de Figueiredo e Góis (1996, p. 18) “avaliar a escola é um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informação para a formulação de juízos de valor ou de mérito sobre a organização escolar”.

Mas, como a avaliação das escolas é uma prática muito recente, complexa e ampla, que quando se procura efectivamente ajuizar sobre os seus efeitos na escola (meta-avaliação) impõe que exista uma organização à sua volta, para que cientificamente se conheça os seus processos e a sua identidade (Rodrigues, 1993).

Afonso (2009) destaca que todo este processo avaliativo deve assentar, preferencialmente em padrões de referência. Para tal a situação real deverá ser comparada a uma situação virtual inferida através dos padrões de referência. Estes padrões devem ser operacionalizados com a utilização de indicadores qualitativos ou quantitativos. Dependendo dos que forem adoptados surgem os juízos necessários à avaliação. Aparentemente este método de avaliação é objectivo, mas contém sempre mais ou menos subjectividade, consoante os actores do processo.

Sobre a forma de avaliar, Afonso (2009, p. 152) refere que “avalia quem «pode» avaliar e é avaliado quem «deve» ser avaliado. E quanto mais poder tem quem «pode», mais a avaliação «é» (parece) objectiva”.

Reconhecemos que os temas relativos à avaliação em educação são os mais pretendidos pela comunidade científica para serem investigados e diversos estudos empíricos apontam,

nomeadamente os contextos escolares e sócio familiares como factores que justificam as diferenças entre escolas. A nível social e económico, a avaliação em educação passou a ser vista com alguma importância, criando “pressões sobre o sistema e sobre as próprias escolas no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e os resultados que alcançam” (Figueiredo e Góis, 1996, p. 15).

A auto-avaliação das escolas públicas, que se encontra legislada desde 20 de Dezembro de 2002, pela Lei nº 31/2002, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), só actualmente atingiu o seu protagonismo, designadamente com o início em 2005/2006 do projecto-piloto de avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação. Este processo de avaliação externa motivou as escolas a darem os primeiros passos relativamente à criação de dispositivos de auto-avaliação, pois esta era a porta de entrada no referido projecto-piloto e ainda a abertura para a conquista da desejada autonomia.

Não admira que o processo de avaliação externa da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) tenha impulsionado as primeiras iniciativas de auto-avaliação, de uma forma sistemática e organizada, passando estes processos a fazerem parte integrante das ambições, das expectativas e dos objectivos das escolas.

Em 2006//2007 a avaliação externa, em Portugal, desenvolveu as condições necessárias para que passasse a ter carácter sistemático e cíclico. Os programas existentes até então possuíam carácter temporário e experimental não encontrando o caminho para uma maior sustentabilidade e maiores consequências para as escolas.

Actualmente podemos dizer que este processo de avaliação externa da responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação foi efectivamente generalizado, pois nestes últimos quatro anos lectivos a maioria das escolas foram submetidas a estes procedimentos avaliativos.

A avaliação externa das escolas comporta os seguintes objectivos: “fomentar ...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 de auto-avaliação ...; reforçar a capacidade ... para desenvolverem a sua autonomia; concorrer 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” (documentos de enquadramento da avaliação externa, 2009/2010)

A abordagem deste trabalho de investigação de inspiração qualitativa a partir de um estudo de caso pretendeu compreender se a avaliação externa no contexto do projecto de Avaliação das Escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação, que aconteceu em Janeiro de 2009, promoveu ou não mudanças na organização pedagógica e funcional do agrupamento em estudo. Assim, surgiu este estudo no Agrupamento de Escolas M. como passará a ser designado no decorrer deste trabalho que pela proximidade geográfica e pelo conhecimento próximo das suas práticas facilitou a investigação.

O agrupamento em referência foi constituído em 1998 e abrange desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, tendo sido criado mais recentemente o Centro de Novas Oportunidades (CNO) que certifica adultos desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. Fisicamente, o agrupamento é composto por três edifícios distintos, sendo dois do tipo centenário (requalificados em 2008) e um de construção mais recente, como é o caso da sede do estabelecimento, que é um edifício de construção tradicional, construído em betão armado no ano de 1997.

Quando da criação do agrupamento a legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no seu artigo 5º, definia-o como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”.

Actualmente, com a redacção constante do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril que revogou o anterior e aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o conceito de agrupamento referido no artigo 6º evoluiu para uma diferente concepção evidenciando as finalidades da sua criação: “a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado (...) e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; b) Superar situações de isolamento de escolas (...) e prevenir a exclusão social e escolar; c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas (...) que o integram e realizar a gestão racional dos recursos; d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão”.

No texto de apresentação do agrupamento, enviado à Inspeção-Geral de Educação aquando da preparação da avaliação externa, consta como relevante o desenvolvimento e a concretização de um projecto educativo comum, a rentabilização de meios, humanos e

materiais, podendo proporcionar a todos os jovens destas freguesias, do interior, igualdade de oportunidades. Deste projecto educativo destacamos a possibilidade de uma efectiva articulação entre os vários ciclos de ensino, a partilha de experiências, de vivências e de saberes, tal como o confronto de ideias, considerando-se como objectivos facilmente concretizáveis.

O projecto educativo, segundo Rocha (1999, p. 15) estabelece-se como “um instrumento nuclear no desenvolvimento dos processos de avaliação das escolas, quer na vertente da auto-avaliação (...) quer na vertente de outros tipos de avaliação externos” sendo coerente a utilização deste referente pela escola, que o assume como ponto de partida para o programa de avaliação externa, valorizando-o externamente e perante a comunidade educativa.

A escolha desta temática e a proximidade física e pessoal que a investigadora possui relativamente a este agrupamento, poderá ser “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5). Eventualmente as respostas poderão ser pouco concretas, mas levarão conseqüentemente à descoberta de novos factos e à formulação de novas questões.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O problema a investigar comporta um tema actual e de relevância educativa, a avaliação externa e interna das escolas. Na perspectiva de Rosales (1990) a avaliação pretende identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o valor e o mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto das finalidades definidas, de modo a que guiem os seus responsáveis na tomada de decisões, na solução dos problemas relevantes e na compreensão das diversas situações em que estão envolvidos.

Este trabalho de investigação, conforme referem Quivy e Campenhoudt (1998), aspira a compreender melhor os processos avaliativos, a entender com maior acuidade o funcionamento da organização, a repensar com implicação as decisões políticas e a entender a visão dos outros sobre o problema.

Considerando que as mudanças organizacionais e funcionais reproduzem efeitos nos resultados escolares dos alunos, equacionámos uma pergunta de partida relativa ao processo de avaliação externa das escolas públicas na expectativa de encontrar respostas, cumprindo a função de intentar exprimir concretamente o que procuramos saber, ilustrar e compreender

melhor:

- *Será que o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças na sua organização e funcionamento pedagógicos?*

A pergunta de partida surgiu após conversa informal com o Director do Agrupamento, posterior contacto com os outros elementos da direcção da escola e leitura atenta dos diversos documentos internos existentes após a avaliação externa para a implementação de processos de melhoria. Estes contactos formais e informais configuraram a função de uma entrevista preliminar, que na opinião de Bell (1997) é importante para o pesquisador formular a ideia sobre os elementos a incluir no estudo e conhecer a relevância que a investigação a iniciar pode ter para a organização escolar.

O processo de avaliação externa deste agrupamento decorreu em Janeiro de 2009, pelo que durante este último ano diligenciaram desenvolver processos de mudança, dando início a um novo projecto de auto-avaliação, configurado na perspectiva induzida pela equipa avaliativa da Inspeção-Geral de Educação.

A definição de um problema “constitui...a primeira fase na elaboração de um projecto ou na concretização de uma investigação” (Almeida e Freire, 2008, p. 36) que deverá ser concreto, com condições para ser estudado, relevante e formulado de forma clara e perceptível para outros investigadores e diferentes leitores.

Na definição do problema em estudo pretendemos analisar a relação existente entre a avaliação externa e as melhorias promovidas na organização da escola conducentes à melhoria dos resultados. Ao definirmos previamente o modelo conceptual desenvolvemos os processos de interligação e de influência que se situam entre a avaliação externa, os planos de melhoria, os processos de organização e funcionamento, os resultados e a auto-avaliação.

A partir do modelo conceptual esboçado e do relatório de avaliação externa criámos um quadro (Quadro 1), que designaremos por matriz organizadora, de dimensões e de factores que serviram de base de trabalho para estudo em causa.

QUADRO 1 - MATRIZ ORGANIZADORA

| Dimensões | Factores |
|---------------------------------------|---|
| Prestação de serviço Educativo | <ul style="list-style-type: none">• Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula• Trabalho cooperativo• Planificação• Produção de materiais• Critérios de avaliação• Programação de actividades• Grau de cumprimento dos programas• Articulação curricular• Referenciação de alunos com NEE• Diversificação das aprendizagens• Actividades experimentais |
| Organização e Gestão escolar | <ul style="list-style-type: none">• Projecto Educativo• Plano anual de actividades• Projecto Curricular de Escola• Projecto Curricular de Turma• Distribuição de tarefas• Serviços de apoio• Participação dos Pais• Protocolos/parcerias |

Na sequência desta matriz organizadora, constante do Quadro 1 e, atentando o problema em estudo e a sua natureza foi possível definir os objectivos desta investigação:

- ✓ Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para poder ter um referente ao estudo em questão.
- ✓ Constatar a existência de alterações/mudanças motivadas pela avaliação externa.
- ✓ Identificar os aspectos que foram mudados/melhorados.
- ✓ Descrever a situação encontrada de forma mais real possível.
- ✓ Compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos.

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quanto à estrutura da dissertação, optámos por apresentá-la em capítulos, sendo o primeiro a introdução ao tema, o segundo trata do enquadramento teórico, o terceiro é relativo ao estudo empírico, o quarto refere os resultados e o quinto aborda as conclusões do estudo.

O Capítulo I – Introdução é constituído por três pontos, sendo que o primeiro enuncia as razões para este estudo, o segundo a formulação do problema e o terceiro a estrutura da dissertação.

O Capítulo II – Enquadramento teórico encontra-se dividido em dois pontos fundamentais. O primeiro que foi designado como educar para a mudança, em que procurámos fazer a revisão de literatura sobre a educação e as mudanças, os desafios para as mudanças, as mudanças tendo em vista os processos de melhoria, a escola enquanto motor das mudanças e enquanto objecto de pesquisa, o papel da cultura organizacional da escola nestes processos, as escolas de qualidade para todos e os agrupamentos enquanto novas realidades organizacionais.

No segundo ponto, deste capítulo, diligenciámos compreender melhor os aspectos teóricos relacionados com a avaliação das escolas, na perspectiva de conhecermos as razões dessa avaliação e a avaliação de um sistema complexo que é a escola. Focámo-nos também na avaliação como estratégia de melhoria da qualidade da escola, na avaliação interna e na avaliação externa, especialmente as fases de desenvolvimento da avaliação externa, efeitos desta avaliação e a escola dos avaliadores. Por fim, neste capítulo fizemos uma breve resenha do percurso da avaliação das escolas em Portugal.

No capítulo III – Estudo empírico, pretendemos compreender a natureza de um estudo, a investigação qualitativa na sua natureza e enfoque, os processos e as fases por que passa, assim como os procedimentos necessários. Recordamos também neste capítulo os objectivos do estudo, a questão de pesquisa, a caracterização do objecto em estudo, isto é, do agrupamento, as opções e estratégias utilizadas, onde abordamos as linhas orientadoras do estudo e a recolha e tratamento de dados.

O Capítulo IV- Resultados, trata da análise e da interpretação dos dados de uma forma generalizada, partindo posteriormente para uma estrutura de análise de acordo com a matriz de categorização apresentada, isto é, organizada na lógica das categorias tratadas. Aludimos, assim, à avaliação externa e subcategorias encontradas, à melhoria educativa e aos aspectos que lhe estão ligados, aos atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento, centrando-nos nos pontos fracos, pontos fortes, oportunidades e constrangimentos definidos pela avaliação externa, nos mecanismos de auto-avaliação existentes antes do processo de avaliação externa e nos actuais. E como último tema abordamos as formas de divulgação do relatório de avaliação externa. Neste capítulo fazemos ainda a interpretação dos resultados seguindo o mesmo critério de estrutura.

No Capítulo V apresentamos as considerações finais sobre este estudo, contributos da investigação e as limitações e mais-valias do mesmo.

Este trabalho escrito termina com a apresentação da Bibliografia consultada e com os documentos elaborados para o tratamento e análise de conteúdo das entrevistas, apresentados como anexos, de forma a permitir ilustrar a evolução do estudo.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No capítulo do enquadramento teórico procurámos fazer um levantamento substantivo do que existe em investigação sobre o tema em apreço. Estamos a referir-nos à melhoria da escola enquanto organização complexa e de relação, que necessita obrigatoriamente de encontrar o seu caminho para a mudança, passando pela perspectiva actual de uma educação de qualidade, para todos.

Procurámos também conhecer os diversos olhares empíricos sobre o fenómeno da avaliação das escolas. Conscientes de que se trata de um tema inesgotável tentámos, no entanto, abordar a avaliação das escolas, conhecendo algumas razões para esta se realizar, a escola como sistema complexo e o processo utilizado como estratégia de melhoria da qualidade da escola; a avaliação interna, numa abordagem geral e numa visão breve sobre o que comparar neste processo e as possíveis tipologias. Quanto ao tema avaliação externa iremos abordá-lo de modo a perceber a sua envolvimento, mas também analisar os seus efeitos nas escolas, as várias fases do processo na actualidade e as diversas formas de escolha dos avaliadores. Incluímos também uma breve referência ao percurso da avaliação das escolas em Portugal.

1. EDUCAR PARA A MUDANÇA

Neste ponto do Capítulo II, abordamos a educação na perspectiva da mudança, os desafios que são colocados actualmente às escolas, a mudança na perspectiva da melhoria educativa, a qualidade da educação para todo, a escola como pólo da mudança e a escola enquanto objecto de pesquisa. Sabendo que a cultura organizacional da escola pode ser um motor para as mudanças e para a melhoria, tratámos também este aspecto aliado ao conhecimento relativo à estrutura escolar instituída como agrupamento de escolas.

1.1. A EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS

Actualmente, cabe-nos encontrar um paradigma de educação que ajude a formar um cidadão global, ou seja, tal como referem Couvaneiro e Reis (2007) que permita educar os alunos para os valores, para as competências e para o conhecimento, de modo a influenciarmos o mundo. As sociedades encontram-se em mudanças permanentes, pelo que a educação básica obrigatória deverá apetrechar os educandos com as capacidades essenciais para as acompanharem com sucesso, permitindo por sua vez que conservem as suas identidades culturais, sociais e individuais (Couvaneiro e Reis, 2007).

Numa perspectiva idêntica Clímaco (1992) defende que as políticas educativas actuais não devem servir apenas para revitalizar as escolas, mas para promover mudanças nas práticas educativas, pelo que a avaliação não deverá apenas ser assumida como uma formulação de juízos de valor e de controlo, mas como uma estratégia inovadora de construção de processos de mudança. As influências sociais que a globalização territorial tem proporcionado levam a um futuro plural em que impera a necessidade de uma maior compreensão e tolerância nas relações humanas. Assim, para a educação deste século deve ser dada prioridade à ciência e à tecnologia como solução para os problemas enfrentados pela humanidade.

Na perspectiva de Madureira (2004) existe a necessidade imperiosa de ser assegurada uma modernização sustentada do ensino dada a sua incontornável relevância na sociedade actual. Nesta óptica, a procura constante em conhecer os pontos fortes e fracos do ensino que praticamos envolve a monitorização contínua para se poder proceder às adaptações no sistema que sejam essenciais aos novos desafios. Para que esta monitorização ocorra, de facto, é essencial a avaliação da organização escolar da qual depende a melhoria efectiva do próprio sistema de ensino.

Esta permanente monitorização tem sido marcada pelo reconhecimento político da indispensabilidade em conceder uma maior autonomia às escolas, requisito aliado no plano discursivo às questões recorrentes da avaliação das avaliações, ou seja, da meta-avaliação e da avaliação do próprio sistema educativo, com todos os seus actores educativos, enquanto sujeitos e objectos de avaliação (Estêvão, 2001).

1.2. DESAFIOS PARA AS MUDANÇAS

Estando a sociedade, como antes se frisou, em constante mudança, também a escola deve preparar a sua transformação num contexto em que a ela e aos professores socialmente tudo se lhes pede, provocando tensões de diversa natureza (Sousa e Terrassêca, 2008).

A avaliação das escolas, em particular, tem avocado cada vez mais importância na sociedade actual, especialmente na diversificação dos campos a avaliar, deixando de estar subjugada apenas às aprendizagens e passando para aspectos de organização e funcionamento, como os programas, os projectos pedagógicos e educativos, os professores, o funcionamento da organização ou a satisfação dos utentes.

Como Sanches (2005, p. 128) refere a “mudança é uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”.

Não admira, desse modo, que um dos grandes desafios dos últimos anos em educação tenha sido a mudança que gera a inclusão e a responsabilidade de educar para a diversidade, na perspectiva do sucesso para todos. Estas mudanças só serão, todavia, efectivamente realizadas se existir a implicação de todos os intervenientes nas decisões para a sua operacionalização, numa estratégia de resolução dos problemas da escola, em geral, e da sala de aula, em particular, contando com a contínua e sistemática acção e reflexão.

A escola foi criada para ensinar, tendo também o dever de educar e de socializar, através do ensino que faculta e da aprendizagem que promove. As boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, suportadas num ensino contendo uma adequada e relevante retroacção e originando um acto educativo controlado e avaliado.

A mudança é um processo, é uma construção local apoiada e guiada por um projecto pedagógico ou planos de melhoria, como forma de compromisso e responsabilização, perante as entidades educativas locais e nacionais (Freitas, 2005). Podendo estas edificações levar a uma qualidade que deverá ser obrigatória exige contudo, a articulação dos planos de melhoria com os indicadores institucionais e os assumidos pela comunidade.

A avaliação institucional, mais precisamente a auto-avaliação, segundo Bolívar (2003) e Guerra (2003), serão os vectores da mudança e da melhoria, dos quais naturalmente não nos poderemos dissociar. É nesta linha que Grilo e Machado (2009) consideram ser já perceptível a preocupação das escolas a este respeito, ao começarem a inscrever nos seus projectos educativos objectivos direccionados para a deliberada melhoria da qualidade educacional.

Mas, mais do que mudanças localizadas, é essencial a mudança política que começou, neste caso, com a institucionalização da avaliação que teve como pilares a escola, a autonomia e a própria avaliação. Apesar de a escola poder aparecer como o lado mais frágil deste processo, a mudança efectiva só irá acontecer se aquela, devido às pressões externas sistémicas, compreender, de forma reactiva, a inexistência de outra opção. Existe, no entanto, ainda um longo caminho para a mudança, pois o processo de apropriação dos procedimentos de avaliação é longo e depende fortemente da vontade de todos os inúmeros actores no processo. Relativamente à autonomia, também podemos dizer que é um processo que exige uma longa aprendizagem seja de valores, de sentido de responsabilidade e da transparência.

Como salientam Góis e Gonçalves (2005) na escola podem acontecer dois tipos de mudança: um de origem interna, se for um processo natural e outro de origem externa, assente num processo imposto. Tudo isto pode acontecer a ritmos diferentes, configurando uma mudança incremental, quando os processos de transição de uma fase para a outra acontecem naturalmente e por necessidade, ou uma mudança planeada, quando os novos processos são impostos com a intenção de romper com as rotinas existentes.

Tratando-se, em qualquer dos casos, de um processo dinâmico, Góis e Gonçalves (2005) consideram que este passa necessariamente por diversas fases, entre as quais são de relevar:

- A *iniciação*, onde se começa a convencer ou a conquistar os diversos actores que é necessário mudar para melhorar. Para tal, é inevitável que esta fase esteja enquadrada num tempo em que localmente seja reconhecida a necessidade de inovar; que a forma de dar a conhecer seja clara e elucidativa; que todos os envolvidos compreendam para onde os leva a mudança; que desde o início tenham a preparação básica para o desenvolvimento do processo; e que a mudança traga qualidade capaz de se impor como melhoria.

- A *implementação* que corresponde à etapa em que se desenvolvem actividades inerentes ao processo, como a escolha dos responsáveis pela sua coordenação, a repartição de responsabilidades e o trabalho colaborativo na perspectiva do apoio e da persistência nas diversas tarefas, facilitando e promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos diversos actores.

- A *institucionalização* que acontece quando o processo de melhoria passa a ser a forma habitual de trabalho. A maior parte das vezes esta fase acaba por não ocorrer, perdendo-se as melhorias após o entusiasmo inicial, nem se chegando a criar rotinas. Para evitar este risco convém garantir que o processo seja incorporado nas estruturas organizativas da escola, definir as prioridades e os objectivos, eliminando as contradições, reforçando as ligações entre as iniciativas postas em prática, assegurando a continuidade do grupo de trabalho e formando os professores na área em que estão a trabalhar.

Na perspectiva de Grilo e Machado (2009) a construção da autonomia requer vontade para a acção, tempo para a inscrição e aprendizagem para a mudança.

1.3. MUDANÇAS PARA A MELHORIA

A melhoria educativa surge como um conceito de amplo significado e largamente usado em educação. Surge, por exemplo, muitas vezes associado à mudança, ao progresso e aos resultados escolares. Mas, na realidade o que pretendemos significar quando falamos em melhoria na educação? De acordo com Góis e Gonçalves (2005, p. 14), a “mudança refere-se quer a qualquer processo focado em diferenças ou alterações quer aos resultados desse processo”, pelo que quando estamos a pensar no contexto escolar, a extensão e a origem da mudança variam, indo desde os professores às turmas, a um ciclo de ensino, à escola na sua globalidade, à adopção de um manual escolar ou, simplesmente, a uma nova forma de informar dentro da escola.

Segundo MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) a melhoria da qualidade da escola é, por outro lado, um processo que ficará valorizado com a abertura da escola ao meio envolvente, de uma forma alargada a diferentes perspectivas e a novas visões.

A aprendizagem e a riqueza de um projecto de avaliação para a melhoria educativa resultam em grande parte de diferentes análises e opiniões, bem como do envolvimento activo de todos os actores internos e externos. A comunicação entre esses actores será em si um importante factor de valorização intrínseca, proporcionando as condições necessárias aos debates internos sobre a qualidade da escola e do seu trabalho. Este tipo de processo promove o início de uma abordagem perceptível e equilibrada para a melhoria da qualidade e o envolvimento de todos os actores fomenta o sentido de pertença e uma responsabilidade partilhada no caminho e no aumento da qualidade na escola.

No conceito de melhoria educativa, Góis e Gonçalves (2005) destacam as características que lhe estão associadas, as condições essenciais para que esta aconteça, bem como o seu foco. Nesta perspectiva, tipifica-se a melhoria educativa como um meio para a mudança na educação, mas o contrário também é verdadeiro, pois esta mudança proporciona condições para a melhoria pretendida, se surgir com maior acuidade em períodos de implementação de reformas estruturais de iniciativa central ou, quando centrada nos processos de ensino e de aprendizagem, procurando o caminho para a melhoria dos resultados dos alunos ou enquanto processo estratégico que reforça a competência da escola em gerir a própria mudança e, ainda tendo a possibilidade de recorrer a apoio externo.

Um dos apoios externos a considerar será a avaliação externa das escolas que na óptica de Azevedo (2007) ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de

desenvolvimento e constrangimentos, fornecerá os elementos adequados à construção ou ao aperfeiçoamento dos planos de melhoria e de desenvolvimento educativos.

Ainda na perspectiva da melhoria, a Inspeção-Geral de Educação procede ao acompanhamento e apoio das escolas com classificações de insuficiente na avaliação externa, sendo esta acção fundamental para que a avaliação se estabeleça como uma oportunidade de edificar o sentido de responsabilização e não um risco de penalização. Aos responsáveis políticos da educação é colocado o desafio de encontrarem as formas adequadas de acompanhamento das escolas, “gerindo a tensão entre a pressão e o incentivo” (Azevedo, 2007, p. 5).

Sendo a avaliação e a autonomia instrumentos de gestão, a sua eficácia para a melhoria da educação encontrar-se-á dependente da articulação com outros campos e características procedimentais, alguns deles fazendo parte dos recursos da própria escola, como sejam a capacidade de acção da direcção, o aumento da participação da comunidade na gestão estratégica, a existência de condições essenciais para uma educação de qualidade e uma gestão equilibrada de recursos técnicos, a estabilidade e a continuidade das equipas docentes e a formação contínua dos profissionais, priorizada de acordo com o plano de acção de melhoria da escola.

1.4. A ESCOLA COMO MOTOR DAS MUDANÇAS

Na linha do que atrás ficou referido, a escola será sempre o último reduto da decisão e da execução, porquanto é uma organização em acção, apesar das especificidades e das diferenças que podemos apontar quando comparamos duas escolas.

Actualmente, as sociedades democráticas comportam valores fundamentais que, devido a serem muitas vezes incompatíveis, só em parte é possível compatibilizar. Na perspectiva de Afonso (2009), tal como na sociedade em geral, também na escola os valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a competitividade, a criatividade e a conformidade, a eficácia e a eficiência, se vivenciados isoladamente e de forma extremada, contrariam-se e tendem a retirar eficácia. Tendo como referência as contradições existentes na implementação das políticas educativas e na administração da educação, o desenvolvimento da organização escolar incluirá uma dimensão variada e fluida, em função dos valores que se identificam como os mais importantes para a organização e para os seus actores.

Ainda de acordo com Afonso (2009), o processo avaliativo de uma escola poderá ser o motor da organização para o desempenho desejado, evoluindo na perspectiva dos possíveis equilíbrios, relativos aos pretensos valores de quem deseja a avaliação. A noção de qualidade do desempenho da escola e da educação contém dimensões diferenciadas, desde a técnica e a instrumental da qualidade, onde estão integrados os recursos e os processos, até à que releva as políticas e as práticas organizacionais.

Como salientam Figueiredo e Góis (1996), uma organização envolve práticas, saberes e representações, que se interligam e formam sistemas comunicantes que determinam a cultura organizacional. Esta perspectiva de “cultura organizacional” permitirá contar com a contribuição dos sujeitos que integram a organização, numa abordagem aos problemas e suas soluções assumidas por todos.

Numa perspectiva evolutiva, Góis e Gonçalves (2005), na linha do que já foi antes abordado, consideram que o conceito de melhoria aplicado à organização escolar tendeu a evoluir desde uma noção generalista a um enfoque mais específico, passando as escolas ao longo dos anos a conquistar mais autonomia, num papel mais interventivo, em resultado do processo de desenvolvimento profissional e de apoios externos mais estruturados. Para contextualizar esta evolução, julgamos pertinente ter em atenção o Quadro 2, relativo à caracterização da melhoria das escolas entre as décadas de 60 e 80 do século XX, e resultante de uma adaptação por nós efectuada, a partir de Reynolds, citado em Góis e Gonçalves (2005, p. 18):

QUADRO 2 - MELHORIA DA ESCOLA ENTRE AS DÉCADAS DE 60 A 80

| | 1960 | 1980 |
|---------------------------------|---|--|
| Abrangência | Aspectos específicos da escola | A escola como um todo, uma organização |
| Origem | Exterior à escola | Na própria escola |
| Orientação | De cima para baixo | De baixo para cima |
| Base do conhecimento | Conhecimento de elites | Conhecimento funcional, do senso comum |
| Incidência | Organização e currículo | Baseada nos processos internos e implementados pela escola |
| Foco | Centrada na escola (nas estruturas) | Focada nas pessoas, nomeadamente professores |
| Objectivos | Resultados predefinidos | Resultados a ser debatidos e discutidos |
| Metodologia de avaliação | Avaliação quantitativa | Avaliação qualitativa, naturalista |
| Resultados | Orientada para os resultados dos alunos | Orientada para os processos da escola |

Tendo em conta a análise comparativa que o quadro possibilita, é possível inferir que na década de 80 aconteceram processos de mudança centrados essencialmente nas pessoas,

assim como em funcionamentos reflexivos e colaborativos, impulsionados pela escola com base em procedimentos internos e visando uma avaliação qualitativa orientada para os processos de própria escola.

Os projectos de melhoria das escolas podem ter origens diferentes. Podem ser de iniciativa central, quando é o sistema central dos serviços do Ministério de Educação quem define as prioridades da mudança; de iniciativa local, se é a própria escola, a partir da envolvimento dos seus actores, quem define o caminho a tomar para a melhoria; de iniciativa transnacional se envolve vários países no enquadramento de todo o processo de melhoria; e da iniciativa de investigadores, se as melhorias forem propostas por centros de investigação, desenvolvendo-se em articulação com as escolas.

É nesse sentido que Góis e Gonçalves (2005, p. 20) salientam que “não existe uma receita aplicável a todas as escolas conducente à sua melhoria”, pois esta será planeada considerando não só a cultura de cada escola, como também o tempo necessário para a mudança, a complexidade do processo, a forma de gerir a mudança, dependendo das competências existentes e da complexidade imposta ao processo. Por outro lado, como este processo não se realiza sem pessoas, serão os professores os seus principais agentes e os alunos o eixo central da mudança.

1.5. A ESCOLA ENQUANTO OBJECTO DE PESQUISA

A escola poderá ser definida como um “objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições” (Lima, 2008, p. 82). Numa perspectiva de escola enquanto objecto de estudo, podemos dizer que esta não é um dado simples ou uma realidade que se possa estudar directamente, sem que se possa compreender e mediar qualquer estudo com teorias e conceitos, implícitos e explícitos, sendo difícil numa investigação dar-lhe a relevância necessária.

De acordo com Lima (2008), a escola devido à sua complexidade estrutural e enquanto unidade de análise, fica sujeita às análises de tipo micro, dividindo-se em pequenas dimensões, que se podem integrar e reorganizar, mas dificultam uma reconstituição holística.

Os fenómenos que em regra se observam como, por exemplo, a interacção em sala de aula, as práticas de avaliação pedagógica e outras situações, poderão integrar, sem dúvida a categoria escola, de uma forma vaga, abstracta e relativamente indiferenciada.

Sendo as escolas objectos de estudo complexos e polifacetados, evidentemente que encerram dificuldades acrescidas que exigem uma abordagem teórica e sustentada numa análise plural e multifocalizada. Neste sentido, cabe ao investigador a construção de um modelo teórico e metodológico capaz de assegurar uma análise e uma interpretação de dados em consonância com essa pluralidade.

Na mesma linha de pensamento, Lima (2003) considera que o processo de investigação decorre de modelos organizacionais de análise ou interpretação que, de acordo com quadros teóricos ou conceptuais, abordagens ou observações, permitem leituras ou representações das realidades.

Esta concepção de escola enquanto objecto de estudo certamente que influencia a forma de organização da escola, assim como os modelos de análise que se devem operacionalizar.

Figari (1996), por exemplo, considerou de grande interesse avaliar os estabelecimentos escolares, utilizando diferentes referentes, consoante quem analisa e quem deseja interpretar os resultados, podendo utilizar referentes de índole sociológica, gestão, política, disciplinar ou de outra diferente.

1.6. CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

À semelhança do que acontece em empresas, também nas escolas se multiplicam os estudos sobre a sua cultura organizacional, na procura efectiva de encontrar caminhos para a definição de linhas orientadoras de uma gestão da cultura escolar, na perspectiva de inclusão, de partilha, de uniformização dos objectivos e dos valores da organização, que assumem uma relevância expressiva, fomentando a estabilização social, indispensável para a organização atingir as metas pretendidas.

Em Portugal, segundo Torres e Palhares (2009), existe um movimento que defende uma abordagem científica sobre a cultura organizacional escolar, tendente a escolher um foco crítico e reflexivo que, no domínio das políticas educativas, se considera como técnica de gestão da eficácia escolar. Mas, efectivamente, o que actualmente se considera como cultura é o que é partilhado por todos os actores da organização, na convicção da existência de uma cultura única, integradora, que represente os padrões simbólicos verdadeiramente partilhados pelos agentes escolares.

Como salienta Carvalho (2006) a cultura de uma escola é fundamental na medida em que permite aos seus membros comunicar com eficácia, promovendo a definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e a criação de relações socioprofissionais.

Em complemento Carvalho (2006) refere ainda, que a cultura de uma organização emerge de três patamares. O primeiro patamar engloba as estruturas e os procedimentos visíveis da organização, como sejam a tecnologia, o espaço, a linguagem, as histórias e as suas praxes e que se consideram ao nível dos objectos. O segundo patamar diz respeito aos valores manifestos que podem ser partilhados por todos os elementos da organização, bem como os seus objectivos e as suas estratégias. O terceiro patamar comporta os pressupostos básicos, envolvendo convicções, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes, em harmonia com a natureza do tempo e do espaço, da realidade e da verdade, da actividade humana e das relações humanas no contexto organizacional.

Torres e Palhares (2009) salientam a importância de culturas escolares fortes e completas, verificadas pelo sentido de pertença e de identidade organizacional, considerando que nestes casos podemos estar em presença de escolas promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Pode conjecturar-se que a essas situações corresponda a existência de uma liderança unipessoal, centrada na figura do director, que se estabelecerá como o material essencial para edificar a cultura da escola.

Nas organizações escolares poderemos encontrar pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a forma como se exterioriza. Teremos uma cultura integradora, se os objectivos e valores da organização escolar forem elevados; uma cultura diferenciadora, quando ficar confinada a um grupo de referência, possibilitando a coexistência de diferentes subculturas na mesma organização; e uma cultura fragmentadora, se a mesma se restringir à esfera individual (Torres e Palhares, 2009).

Também Barroso (2004) analisa a cultura escolar de acordo com três perspectivas fundamentais: funcionalista, estruturalista e interaccionista. A cultura *funcionalista* ocorre quando a organização escolar se limita, simplesmente, a transmitir a cultura definida pelo poder político, constituindo-se como a essência do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. A cultura *estruturalista* tipifica os contextos em que a cultura escolar é produzida pelo acto de educar, através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica ou os meios complementares de ensino. A terceira e, última perspectiva, a *interaccionista*, quando a

cultura organizacional da escola apresenta características únicas no que respeita ao acto de educar e de interacção entre os diversos actores do processo educativo.

A cultura escolar, na perspectiva de Carvalho (2006), imortaliza-se e propaga-se pelo processo de socialização entre grupos distintos, que raramente apresenta resultados uniformes pois nem todos os indivíduos respondem da mesma forma ao mesmo procedimento.

Se a educação tem como finalidade principal a promoção de mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos, como forma de apoiar o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade, por conseguinte considera-se que não existe educação sem cultura, além de que não se podem desenvolver experiências pedagógicas e didácticas organizativas que fomentem essas modificações sem a cultura. Neste contexto, podemos conjecturar a escola como uma instituição cultural, que reflecte esta característica nas medidas de reformas educativas implementadas ao nível social e político (Carvalho, 2006).

Nesta linha é importante que cada organização escolar estabeleça o modelo de cultura pretendido, definindo objectivos comuns, de cooperação e de partilha, de forma a proporcionar as condições de intercomunicação aos indivíduos na organização (Morgado, 2004). Cada indivíduo, integrado na organização escolar, tende a colocar ao serviço da instituição os seus valores individuais, que se irão reflectir no funcionamento da organização, não podendo contudo olvidar que esta deverá ter como objectivos a procura da excelência traduzindo-se também na sua própria excelência profissional.

1.7. ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS

Não podendo deixar de considerar que a procura da excelência deverá transformar a escola numa organização de qualidade para todos, Azevedo (2010) expõe em sete linhas de orientação as estratégias passíveis de poderem, eventualmente ajudar a delinear uma política educativa. Essas linhas de orientação são as seguintes:

- ✓ Todas as crianças, jovens e adultos têm por princípio o direito e o dever de caminharem por percursos educativos de qualidade. As soluções devem levar a um percurso educativo de excelência da educação, não devendo em caso algum comprometerem este atributo.
- ✓ O insucesso escolar, que para alguns tem servido como arma de arremesso, não pode ser considerado, em caso algum, um desastre pessoal e social. Muitas vezes, pode ser

o reflexo da falta de capacidade das instituições em lidar com a diferença, com as desigualdades e com os distintos ritmos de desenvolvimento, assim como com diferentes modos de pensar e de agir, com as variadas formas de enunciar as questões da vida e com os desiguais contextos familiares e sociais.

- ✓ As escolas, enquanto instituições inseridas numa comunidade local ao serviço da educação escolar, deverão coexistir como organizações com uma função educativa específica.
- ✓ Uma educação escolar de qualidade deverá permitir equacionar a escola como uma organização que envolve todos os seus recursos. As escolas não poderão, desse modo, ser analisadas como meras organizações sociais mas, essencialmente, e principalmente, enquanto comunidades organizadas e aprendentes, em que o aluno é o centro do processo no que concerne aos seus direitos, aos seus deveres e às suas necessidades. Para a concretização de uma educação escolar de qualidade, todos os dias o trabalho deve ser direccionado para os alunos, com a partilha dos valores essenciais, a participação e o comprometimento da maioria dos professores na projecção de uma imagem positiva sobre todos os alunos e a escola.
- ✓ A escola precisará de se comprometer e de se estruturar adequadamente para cumprir o seu objectivo enquanto organização e comunidade organizada, ao serviço da promoção de uma educação de qualidade para todos e de cada um dos percursos escolares. Não restam dúvidas de que a prática de uma verdadeira autonomia escolar só será possível de concretizar num quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos.
- ✓ A diferenciação pedagógica será mais uma estratégia de prevenção ou remediação do que uma acção reparadora. O grande objectivo social e político passará por construir, passo a passo e com segurança, uma escola organizada, de modo a que cada aluno se encontre frequentemente em situação de aprendizagem (Perrenoud, 1994).
- ✓ Cada indivíduo, em particular, deve procurar insistentemente a melhoria das condições de realização do seu percurso escolar de qualidade, para que se responsabilize e se sinta estimulado a desenvolver-se e a aprender.

Considerando as linhas orientadoras anteriormente descritas, fácil é inferir que a qualidade assim desejada é intrinsecamente complexa, global e interactiva, começando pelos próprios

resultados escolares, com tudo o que estes implicam (Góis e Gonçalves, 2005). Recorrendo ainda à opinião dos autores anteriormente citados, podemos afirmar que o conceito de qualidade em educação revela algumas dúvidas e até contradições devidas, nomeadamente à falta de consenso sobre o que se entende por qualidade de uma escola. Este é um termo polissémico que pode ser utilizado de diferentes modos, pelo que as opiniões divergem. Este atributo quando utilizado para classificar uma escola leva-nos a questionar se é aquela em que os alunos obtêm classificações mais elevadas, se é aquela que permite boas experiências de aprendizagens aos alunos ou ainda se é aquela onde existe cooperação no trabalho realizado entre os diversos actores educativos. Pela certa estaríamos a utilizar o termo qualidade para nos referirmos ao ensino, às aprendizagens e ao funcionamento.

Seja como for, o que não é possível negar é que “qualidade” é um termo que se encontra na ordem do dia no campo da educação. É, na verdade, cada vez mais frequente este termo entrar nos discursos tanto de organizações internacionais como dos responsáveis nacionais pelo sistema educativo, das associações sindicais de professores, das associações de pais, das associações de alunos, das empresas e dos investigadores na área da educação, em que todos consideram prioritário assegurar a qualidade da educação.

A existência de uma tal hegemonia no discurso não nos pode, no entanto, levar a correr o risco de mercantilizar esta realidade. Na óptica de Afonso (2002), a qualidade da educação escolar não deve ser aferida exclusivamente em função da qualidade científica e pedagógica, tendo por base os resultados dos exames nacionais. Deverá também consubstanciar-se, simultaneamente, numa avaliação estruturada e diversificada das próprias escolas. Mas como podemos encontrar o caminho para uma escola de qualidade para todos?

A este respeito Azevedo (1994), embora salientando que o conceito de qualidade da escola, devido à sua complexidade muda de contexto para contexto, considera que esta depende da actuação, unida e contínua, de todos os actores educativos da organização, resultando de uma conjugação de esforços entre os recursos humanos, os recursos físicos e os recursos financeiros, de forma a proporcionar melhores condições às escolas. Este compromisso conjunto deverá transformar-se numa cultura de escola que seja coesa e consistente, traduzindo-se, em última análise, num melhor desempenho dos alunos.

Esta realidade ganha tanto mais acuidade quanto é certo que a escola tem vindo, progressivamente, a deixar de ser vista como uma organização isolada em si própria, para ser antes encarada como um sistema complexo em interacção dinâmica e dialéctica com o seu

exterior, isto é, com a comunidade onde está inserida com a qual deverá articular o seu trabalho. Não é por acaso que a maioria das escolas está hoje em dia constituída em agrupamentos, os quais se têm imposto como novas realidades escolares, mais complexas e mais diversificadas, onde efectivamente coabitam os diversos graus de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo, muitas vezes, também a formação de adultos.

1.8. AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: UMA NOVA REALIDADE

Presentemente as escolas configuram, na verdade, organizações mais complexas do que o eram há alguns anos atrás, tendo em conta a sua associação em agrupamentos de escolas. Esta realidade surge com a publicação do Despacho Normativo nº 27/1997, de 2 de Junho, através do qual foi induzida e estimulada a participação e a iniciativa das escolas no reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, ponderando novas dinâmicas de associação de escolas e delimitando novas áreas de influência. Tal normativo veio ainda possibilitar o desenvolvimento de projectos educativos de agrupamento, muitas vezes de âmbito concelhio e a concretização das medidas organizativas que internamente possam permitir um melhor e mais adequado funcionamento, atendendo ao contexto socioeconómico em que se inserem e aos objectivos a prosseguir.

Foi neste quadro que se assistiu ao reordenamento da rede escolar, tendo por base os seguintes fundamentos e pressupostos de mudança:

- ✓ Favorecimento das condições essenciais para desenvolver um percurso escolar sequencial e articulado, com a integração dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário da mesma área geográfica;
- ✓ Aumento das condições de desenvolvimento de experiências pelas escolas, no âmbito das escolas básicas integradas, das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária;
- ✓ Diminuição de situações de isolamento, dando particular atenção aos jardins-de-infância e aos estabelecimentos do 1.º ciclo e do ensino básico, localizados em zonas isoladas.

Este reordenamento possibilitou o surgimento de alguns agrupamentos que, mais tarde, com a promulgação do Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de Maio que aprovou o regime de

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário prosseguiu esta senda, nomeadamente no cumprimento do disposto no seu art.º 8º, que contempla o ordenamento da rede educativa, prosseguindo deste modo com a criação de novos agrupamentos de escolas.

O novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário surgiu com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril que veio permitir uma melhor clarificação normativa de quais são, efectivamente, as finalidades de um agrupamento de escolas. Assim, no art.º 6º, ponto 1, do referido diploma pode ler-se:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.

Na perspectiva de Zabala (1998), cada agrupamento pode oferecer oportunidades e capacidades educativas diferentes de uma escola, assim como comportar vantagens e inconvenientes. Podemos definir um agrupamento como sendo uma unidade administrativa que integra várias escolas, fazendo estas, por sua vez, parte de um grande grupo, determinado pela organização e pela estrutura de gestão (relações interpessoais, papéis, responsabilidades, participações), possuindo condições para a constituição de turmas de características mais diversificadas, grupos distintos nas formas de pensar e de agir e, até poderem emergir grupos de conflitos e de interajuda. Nesta organização escolar, o agrupamento, podemos valorizar também a possibilidade de diferentes estruturas pedagógicas, como meio de responder às diferentes dificuldades e distintas potencialidades. Outro aspecto que também poderá, eventualmente, revelar benefícios será a formação contínua e informal dos docentes, que pelas potencialidades pedagógicas enunciadas e pela faculdade de contactar e trabalhar em grupo, com outros profissionais, poderão evoluir e aperfeiçoar o seu desempenho.

Um agrupamento pelas características assinaladas pode-se constituir como uma organização capaz de potenciar os seus processos de ensino e de aprendizagem, as relações humanas e os recursos físicos e financeiros possuindo, eventualmente melhores condições para concretizar os processos educacionais.

2. AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Neste ponto procurámos conhecer as razões para a avaliação das escolas, as características da avaliação de um sistema complexo que é a escola, a avaliação como estratégia de melhoria da qualidade da escola, como se tem desenvolvido os processos de avaliação interna e externa. Pareceu-nos, também, pertinente efectuar um breve historial dos diversos percursos de avaliação das escolas, em Portugal.

3.1. RAZÕES PARA A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Ao pensar abordar o tema da avaliação das escolas imediatamente se nos colocou a necessidade de tentar compreender as razões efectivas que justificam o desenvolvimento deste processo.

Contudo, antes de introduzirmos o tema relativo às razões legais para a avaliação das escolas, iremos recordar o que a lei prevê para a avaliação do sistema educativo. Uma das primeiras respostas, podemos no caso do nosso país, encontrá-la na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consubstanciada pela Lei N° 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n° 115/1997, de 19 de Setembro e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n° 49/2005, de 30 de Agosto, que no seu artigo 52° refere:

1. 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.
2. Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

Da análise constante nos pontos anteriormente referidos perspectivamos que todo o sistema educativo terá de ser avaliado, onde cabe a avaliação das escolas nos seus aspectos de funcionamento educativo, pedagógico, organizacional e administrativo.

Nesta perspectiva podemos questionar as razões para esta avaliação apesar da inevitabilidade da introdução de processos de avaliação nas organizações escolares. Sendo tão diversificadas as valências dos contextos educacionais, parece-nos evidente que devem ser as escolas com os seus actores internos e externos ponderando, designadamente os fundamentos para estes processos avaliativos que, forçosamente devem definir as bases que sustentem as razões para a dinamização destes procedimentos de avaliação, interna ou externa.

Existem investigadores, como Costa e Ventura (2002) que, no âmbito destes processos de avaliação e na perspectiva de prestarem um serviço ao sistema educativo, encontram as seguintes razões para a avaliação da organização escolar:

- ✓ A individualidade de cada escola, enquanto organização identificada com o meio onde está inserida, o que a torna diferente de todas as outras;
- ✓ A capacidade de decisão da escola, tendo em conta as suas próprias competências, basicamente na vertente de uma crescente autonomia, através da edificação de um projecto educativo único;
- ✓ O aumento significativo da pressão sobre os resultados académicos, da sociedade local e nacional, numa lógica de mercado;
- ✓ Os diminutos recursos financeiros e humanos postos à disposição da escola, devido às actuais políticas sociais e ao evidente decréscimo de recursos;
- ✓ O incremento de um sistema de informações cada vez mais rigoroso e mais amplo sobre a acção educativa que possibilita o controlo e a regulação do sistema educativo;
- ✓ A promoção das escolas, através dos processos avaliativos usados como estratégias de marketing, especialmente com a publicitação dos *rankings* nacionais dos resultados escolares;
- ✓ A identificação de constrangimentos, dificuldades e insucessos, na procura da melhoria e do desenvolvimento organizacional da escola.

Em ciências da educação, a avaliação já não é apenas entendida como uma matéria direccionada para a avaliação dos alunos e das suas aprendizagens, tendo passado a integrar um sentido mais amplo que Rodrigues (1993) reconhece como muito ambicioso, se considerarmos que tudo é avaliado desde alunos a professores, ao ensino e suas estratégias, aos meios e materiais utilizados, aos estabelecimentos de ensino e seus recursos, aos sistemas educativos e políticas de educação. Nesta perspectiva, tudo o que compõe uma organização escolar e o próprio sistema educativo pode ser sujeito a um juízo de valor organizado, formalizado e tecnicamente concretizado. Neste contexto podemos inferir que a avaliação em educação deverá englobar diversos níveis de decisão, distintos aspectos e diferentes elementos.

Tendo em consideração os níveis de decisão poderemos acrescentar a ideia de que tradicionalmente a avaliação das escolas, na opinião de Rocha (1999) passou a ser um meio de controlo técnico e/ou ético-político. Este controlo constitui uma das razões para que o processo de avaliação das escolas tenha sido encarado com alguma desconfiança e, até recusa

por parte dos professores e de outros elementos intervenientes no processo educativo, porque o objectivo principal deste procedimento não passava apenas pelos alunos.

De acordo com Madureira (2004), tal desconfiança deve-se em muito, ao desconhecimento da sua utilidade e também ao facto de muitas vezes, a avaliação ser realizada sem se saber objectivamente o que se espera alcançar, ou seja, o que deve ser na verdade avaliado.

Perspectivando a avaliação das escolas numa vertente mais técnica e considerando que para Lesne (1984) avaliar é um processo que põe em confronto o que se pretende medir ou ajuizar com a norma ou o modelo existente para a situação em apreço, de modo a poder atribuir-lhe um valor ou uma qualidade, isto é, pondo em confronto o referido perante o referente. Para tal, na avaliação das escolas, para organizar o referente deverá ser ponderada a situação ideal do que é pretendido para uma escola de excelência comparando-a com a situação real observada, considerando a diferença entre o ideal e o real, como discrepância, relativamente ao processo em causa.

Complementando esta ideia de referente e referido em avaliação, Figari (1996) apresenta o referente como um elemento externo que se relaciona com o referido. Para este autor, o acto de avaliar consiste numa reflexão sobre a diferença entre o referente (o necessário ou o desejável) e o referido (o que se está a medir).

Considerando a grande diversificação dos conceitos de avaliação e, conseqüentemente, da avaliação das organizações escolares, Couvaneiro e Reis (2007) observaram que, além de ser um instrumento de medição de alguma coisa, terá de ser também um processo de aprendizagem, que conduza à mudança de práticas, através da sistematização da informação sobre a organização e o funcionamento da instituição escolar, levando à melhoria contínua da escola, pelo seu papel essencialmente formativo.

A avaliação em educação deverá ser contextualizada como um todo, composto por diversas partes, mas nunca como a soma das várias avaliações feitas isoladamente e realizadas segundo compromissos desarticulados. Do mesmo modo, também deverá forçosamente compreender características holísticas e integradoras, evidenciando a escola como o objecto a avaliar e destacando a necessária articulação das várias etapas avaliativas, bem como a sua interligação ao documento que traça as linhas orientadoras e a identidade da escola, o seu Projecto Educativo (Sá, 2009). Neste pressuposto, a avaliação da escola poderá ser contextualizada como um amplo sistema de questões, de ruptura das letargias instaladas e da possibilidade de accionar articuladamente estudos, análises, reflexões e juízos de valor, de

forma a permitir mudanças qualitativas na organização e no seu contexto, perspectivando a melhoria de procedimentos e da interacção social.

Em complemento desta ideia, Afonso (2002) considera a avaliação das organizações escolares quando integrada num sistema amplo de avaliação de alunos, de professores, de sistemas educativos e suas políticas, centralizada politicamente, possuindo uma dimensão ideologicamente simbólica e sendo visível para os actores externos. O mesmo autor identificou ainda três orientações inscritas em diferentes lógicas para a contextualização desta avaliação:

- ✓ *Conservadora*, quando prefere métodos de controlo administrativo-pedagógico, consolidando-se por uma actuação predominantemente autoritária.
- ✓ *Liberal*, se concebida como um instrumento de selecção de lideranças por mérito individual, ou como meio de gestão de valores, de produtividade, de saberes, de crescimento e de prestação de contas.
- ✓ *Progressista*, se posta em prática enquanto meio de desenvolvimento das aprendizagens críticas e reflexivas e da melhoria dos projectos educativos, com a finalidade de delinear linhas de responsabilização partilhadas.

A avaliação das escolas não se dissociará da responsabilização e da transparência exigidas aos dirigentes locais, devendo ser um instrumento essencial para regular e defender o interesse público e as relações interinstitucionais, numa autonomia sustentada em planos de melhoria da organização escolar (Grilo e Machado, 2009).

Mas, analisando o contexto actual do que aparentemente se atribui como objectivos da avaliação das escolas surgem-nos, de acordo com Neto-Mendes (2002) algumas perguntas para as quais podemos considerar apenas ter respostas em aberto:

- ✓ As finalidades da escola podem ser questionadas quando nos interrogamos a respeito do papel da avaliação das escolas?
- ✓ O “Estado avaliador”, numa perspectiva conservadora, poderá desempenhar o papel de controlo e de regulação, como forma de reforço para a autonomia das escolas?
- ✓ A qualidade e a eficiência, hoje exigidas pelas políticas educativas, deverão ser unicamente aferidas pelos exames nacionais e seus resultados?
- ✓ Será que o caminho da competição entre escolas, através dos *rankings*, numa perspectiva mercantilista, poderá ser a resposta do sistema às crises económicas, aos critérios de convergência e à globalização?

- ✓ Que métodos e instrumentos de avaliação deverão ser adoptados para a promoção da melhoria das escolas?
- ✓ Poderemos conciliar os processos de avaliação externa e interna apesar das suas diferentes vertentes?
- ✓ Poderão as actuais políticas educativas, especialmente as que nos apresentam os *rankings* das escolas, a gestão de recursos públicos por entidades privadas, entre outras, revelar-se como um ataque à escola pública, à sua imagem e à validação social?

Apesar de se tratar de questões com respostas ainda em aberto, é uma evidência incontornável que a avaliação das escolas é hoje uma realidade no nosso país, como vem acontecendo um pouco por todo o mundo.

3.2. AVALIAÇÃO DE UM SISTEMA COMPLEXO QUE É A ESCOLA

Tendo em consideração que, como acentua Rocha (1999, p. 35), a escola é “um sistema muito complexo porque é constituída por diversos subsistemas e integra vários outros”, a sua avaliação deverá ser contextualizada na própria realidade, isto é, na sua cultura e dinâmica e, ainda, em subsistemas exteriores onde se cruzarão outras culturas e outras dinâmicas.

Esta complexidade não invalida todavia, a necessidade de a avaliar com rigor, sendo essencial conhecer a natureza e a configuração das escolas enquanto organizações que pertencem a determinado meio, especialmente as suas diferenças, as suas componentes legais, os seus objectivos específicos, a sua articulação, a diversidade dos seus actores, entre outros aspectos. Cada escola defende assim a sua própria especificidade, o que implica, como bem sublinha Guerra (2002), que no processo de avaliação deva ser respeitado o carácter único, irrepetível, dinâmico e valorativo de cada uma.

Nesta perspectiva, e em conformidade com o que foi antes salientado por Rocha (1999), na avaliação de uma escola convergem, necessariamente, factores diversos de natureza conjuntural. De entre esses factores, são de destacar os movimentos migratórios das populações, dos quais resultam movimentações intensas na escola que levam a que umas possam ficar desertas e outras com excesso de população estudantil; a abertura da escola ao meio, mas ao mesmo tempo a dependência e a centralidade das decisões pelo respectivo sistema educativo; o aumento significativo de novas competências sociais atribuídas à escola, sem existir a preparação adequada, quanto aos recursos materiais e humanos, essenciais para

o desempenho das mesmas; a dificuldade em definir os objectivos educativos de forma clara e adequada, para as contínuas mudanças e para factores como a eficácia, a autonomia, a inovação e as novas formas de comunicação, os conflitos e a resolução de problemas, a utilização e gestão de recursos e a estabilidade necessária a uma organização; e a existência de um grupo de profissionais (os professores) com elevada formação académica que habitualmente costumam resistir com bastante habilidade às mudanças.

De referir ainda que a complexidade do sistema escolar, tal como Azevedo (2005) faz notar, salienta a composição da escola como sendo uma rede escolar e social, razão por que a sua avaliação está dependente da avaliação das diferentes estruturas dos distintos níveis da rede que a compõem, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional e das medidas de política. Contudo, não deixa de ser verdade que existem neste sistema complexo que é a escola realidades escolares que podem ser avaliadas isoladamente como, por exemplo, a acção social escolar, os equipamentos, as bibliotecas ou os manuais escolares. “Mas é de avaliação das escolas enquanto instituições que aqui se trata. Qual o lugar da avaliação da escola no esforço global de melhoria da educação?” (Azevedo, 2005, p. 16).

Partilhando diferentes concepções e constatando que a avaliação de escolas está no centro da actualidade educativa, será o aumento da autonomia, a diversidade de opções e a maior exigência dos alunos, dos pais e da sociedade, que concorrerão para a elaboração e aplicação dos instrumentos, das metodologias e das práticas que podem validar a qualidade do ensino (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008).

Mas qual é, em última análise, a principal finalidade da avaliação de uma escola? Mais uma vez se está perante uma questão que, também ela, não estará por enquanto devidamente clarificada. Num debate que continua a ser actual, questionava-se, no final da última década do século passado, se a avaliação das escolas se deve fazer de forma *sumativa*, comparando e ordenando as escolas, para que os resultados sejam utilizados na atribuição de recursos e na avaliação de funções, ou recorrendo a uma opção *formativa*, com o objectivo de formar a longo prazo quem de futuro possa proceder a essa avaliação (Thurler, 1994). Este autor considera ainda que são utilizadas outras formas de avaliar as escolas como a da *conformidade*, isto é, a verificação do cumprimento das normas instituídas externamente.

Complementando as questões anteriores, Azevedo (2007, p.6) acrescenta: “a que se atribui valor? O que caracteriza uma escola excelente ou uma escola muito boa? Que critérios de classificação se elegem? Que campos de observação são centrais?”

Tendo em conta que todas as questões levantadas acabam por dividir opiniões, causando natural controvérsia, julgamos oportuno deixar expresso o que estabelecem actualmente os normativos legais acerca da finalidade da avaliação das escolas.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que consagra o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, no seu art.º 3.º, apresenta o sistema de avaliação, como o instrumento central de definição das políticas educativas, devendo prosseguir, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

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

Recorrendo a uma breve análise do que atrás ficou referido, compreendemos que existe no que está legislado para a avaliação das escolas as perspectivas sumativa e de conformidade, quando o legislador garante que a administração educativa nacional, regional e local possa ter disponível sobre as escolas a informação necessária ao conhecimento da qualidade de ensino e à gestão do sistema, disponibilizando a informação existente; quando exige credibilidade no desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; e ao participar nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos possa estar em posse de informações que forneçam dados para comparar com referentes internacionais.

Também registamos a existência de um alcance formativo no normativo, pois diversos objectivos apresentam referências à promoção da qualidade educativa, ao incentivo a acções

e aos processos de acção de melhoria, à sensibilização da comunidade educativa para a participação activa e à valorização do papel dos elementos da comunidade educativa.

Este instrumento legal realça também o papel da prestação de contas e do cumprimento das normas externas na avaliação das escolas, em confronto com as práticas existentes, especialmente quando menciona aspectos como assegurar o sucesso educativo, dotar a administração de informações e promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos.

Num olhar distanciado da norma, Azevedo (2005) refere que o processo de avaliação das escolas pode estar a ser utilizado como forma instrumental, desviando a atenção dos responsáveis do que considera a essência do debate em educação. Contudo, a discussão sobre a escola aparentemente deve sustentar-se e qualificar-se no que se pretende para a educação e para a escola, sem que subsistam dúvidas relativas à essência da avaliação, nomeadamente em relação aos valores e aspirações da sociedade.

A sociedade aspira a uma educação de qualidade. Dias e Melão (2009, p. 194) sublinham que a qualidade é “um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas...não fogem à regra” pelo que são muitas as que já apostam na promoção desta propriedade.

As razões desta aposta são diversas, salientando-se a necessidade de satisfazer os desejos dos alunos, dos pais, dos encarregados de educação e da sociedade, em geral, e a procura das escolas de um maior conhecimento de si próprias, através de processos internos de avaliação, implementando processos de melhoria (Dias e Melão, 2009).

Nos últimos anos, por outro lado, e na sequência das diversas alterações legislativas, a autonomia das escolas parece estar em crescendo. É disso sinal a publicação da Portaria nº 1260/2007, de 26 de Setembro, que definiu as regras relativas ao contrato de autonomia a estabelecer entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação, em regime de experiência pedagógica e que, no seu preâmbulo, consagra a importância do aprofundamento do “nível de base da autonomia destas unidades de gestão como instrumento de melhor prestação do serviço público de educação”. Também o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, no seu preâmbulo, salienta a necessidade de um reforço da autonomia das escolas, salvaguardando, todavia, que esta não

constitui “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”. Para a sua concretização, será necessário criar as condições, “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.”

Todas estas exigências legislativas têm levado as escolas a procurar desenvolver procedimentos de auto-avaliação para poderem requerer junto das entidades competentes, uma maior autonomia, mas frequentemente avançam para o processo com receio, por não dominarem os conceitos e sem o apoio fundamental para a elaboração dos instrumentos necessários ao incremento dos procedimentos.

Sendo a avaliação um processo de pesquisa e de melhoria da qualidade para o sistema de ensino e de educação, a escola terá como condicionantes a prestação de contas do que faz, o modo como executa as suas acções para atingir os objectivos propostos, pelo que cada vez mais se compreende a organização escolar como objecto de investigação.

3.3. AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA QUALIDADE DA ESCOLA

Avaliar é comparar, o que permite que os resultados obtidos em determinados estabelecimentos de ensino sejam utilizados para classificar as escolas, podendo equivaler a comparar os sistemas de ensino de diversos países, através de algumas avaliações parcelares. Esta abordagem acarreta riscos quando apuramos resultados globais a partir de resultados parciais, que serão tidos como indicadores para o sistema educativo ou para a própria escola.

Tal como aponta Estêvão (2001), esta situação pode levar à comparação das escolas e à alteração dos seus objectivos e metas, até porque a valorização do trabalho efectivo da escola passa certamente pelo que foi publicitado, ponderado e aprovado pela avaliação.

Nesta linha de pensamento, também Azevedo (2005) considera que, quando é feita a comparação entre escolas através da disponibilidade de dados de referência, isto é, dos resultados dos exames do ensino secundário ou das provas de aferição no ensino básico, impele a vontade de saber o que, em cada escola, serve de explicação para os valores obtidos. Como consequência da comparação referida anteriormente, a avaliação pode surgir com uma função compensadora dos resultados, mais ou menos devastadores, que os *rankings* podem

causar, mas também pode acontecer que uma diferente avaliação revele a pobreza e os resultados nocivos de um processo pouco cuidado e ao mesmo tempo tão apetecível para a comunicação social.

Na opinião de Dias e Melão (2009), este processo não tem como função intimidar os indivíduos, em particular, ou a escola, no seu todo, pois a avaliação deve ser considerada fundamental e ser aceite pela comunidade escolar. Essencialmente, a avaliação deve ser um instrumento para que a escola alcance os seus objectivos e nunca ser observada com desconfiança, como um reconhecimento ou um castigo.

Conforme salientou Guerra (2002), um processo de avaliação não assumido por todos os intervenientes, em particular pelos docentes, por norma cria resistências, promove dramatizações e, ocasionalmente provoca a distorção dos factos.

Num outro olhar, Grilo e Machado (2009, p. 3548) consideram a existência de “interesses, conflitos e jogos de poder”, aspectos que são realçados pela ambiguidade inerente às características das escolas, sendo que o poder pode constituir-se como uma variável de regulação de comportamentos e procedimentos. Reforçando esta ideia, podemos dizer que a avaliação pode não proporcionar as condições para a melhoria da acção educativa devido a conflitos, a incertezas ou apenas converter-se num símbolo, sem outros objectivos.

Para poderem lidar com esta nova situação, na perspectiva de Dias e Melão (2009) as escolas procuram muitas vezes dar a resposta, em vez de se mobilizarem para as mudanças, pelo que se contradizem de duas formas diferentes: no plano da acção, evidenciando a eficácia, e no plano dos discursos, relevando a adequação, na lógica da prestação de contas.

No plano de acção podemos encontrar a valorização de dimensões organizacionais e funcionais e de lideranças em detrimento das dimensões pedagógico - didácticas com vista aos resultados. Os sujeitos recebem a subjectividade da avaliação dos contextos locais, que são características evidentes de cada instituição escolar. Desconhecem os procedimentos técnicos para executar esta avaliação, de um modo mais objectivo, com meios que permitam mensurar todas as dimensões sem que para isso ponham em causa a especificidade de cada contexto e os atributos de complexidade de cada escola. Revelam preocupação quanto à justiça relativa ao trabalho produzido e às consequências que podem advir para o seu estatuto profissional, questionando muitas vezes como se pode medir o sucesso, o que é o sucesso e que instrumentos usar para medir esse sucesso.

Sendo os professores considerados os especialistas nestes processos, apresentam muitas vezes o sentimento de desconfiança relativamente ao processo que se encontra retratado. Com isso, “a autonomia do professor poderá ser posta em causa e (...) o seu território – a sala de aula – mais ou menos devassado” (Grilo e Machado, 2009, p. 3551). A lógica da prestação de contas individual, que pode existir no processo de avaliação, origina algum receio aos actores, especificamente nos aspectos relativos à sua competência e aos seus conhecimentos científicos especializados, reduzindo assim a sua autonomia profissional.

De acordo com Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa (1993), como avaliar é comparar, na avaliação das escolas deve confrontar-se a realidade com o que se espera encontrar, utilizando diversos critérios, dependendo da sua adequação ao que se pretende avaliar. O critério da *eficácia* procura diagnosticar em que medida as decisões tomadas são as adequadas ao cumprimento dos objectivos traçados; o da *eficiência* analisa a relação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados (humanos, financeiros e físicos); o da *pertinência* verifica se os objectivos que se pretendem alcançar estão de acordo com os problemas existentes e os interesses dos sujeitos; o da *coerência* procura conhecer se as decisões tomadas são as adequadas ao que se pretende interna e externamente; e ainda, o da *oportunidade* que serve para ajuizar se as decisões tomadas o foram em tempo útil, obtendo os objectivos desejados.

Na perspectiva de Góis e Gonçalves (2005), a melhoria obriga a equacionar-se, dentro da organização, aspectos fundamentais que facilitem as mudanças, pelo que é essencial neste processo conhecer melhor as formas de auto-avaliação

Relativamente ao que se pretende com uma avaliação da qualidade das escolas, MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) entendem-na como um meio estratégico para informar os responsáveis políticos da educação e ao mesmo tempo criar as condições para a autonomia das escolas, assim como apoiar e gerir os projectos educativos das escolas.

Neste contexto, Rosales (1990) considera que se avalia quando se recolhem informações e estas sejam valorizadas de uma forma associativa e comparativa, formando juízos de valor globais desde os resultados, os processos, os diversos elementos e as interacções entre todos estes factores.

Em educação, a avaliação feita pelos responsáveis da administração recai, nomeadamente, no funcionamento e eficácia das suas organizações. Esta forma de avaliação, realizada de cima

para baixo, contraria a tendência crescente de pôr em prática uma avaliação “por dentro” ou auto-avaliação no âmbito das próprias escolas.

De acordo com Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa (1993), a avaliação apresenta quatro funções distintas: a *formativa*, quando cria as condições de aprendizagem através da prática e favorece a interacção entre os sujeitos envolvidos no processo e o conhecimento necessário para se verificar a eficácia da acção; a *participativa*, quando permite aos sujeitos envolvidos a participação nas soluções das acções, a negociação e a confrontação entre os actores e, ainda, a devolução aos interessados das soluções para os problemas; a *permanente*, se decorre durante o ciclo completo de vigência de um projecto; e a *operatória*, sempre que está devidamente orientada para a acção e para a tomada de decisão.

Considerando que uma das funções da avaliação levará em conta a forma de operacionalizar a divulgação dos resultados escolares, Afonso (2009) afirmou que a concretização desta avaliação nos últimos anos aconteceu por iniciativa política, nomeadamente no início da década de noventa, com a reintrodução dos exames nacionais para conclusão do ensino secundário. Despontaram como objectivos principais destes exames a certificação da conclusão do ensino secundário e a seriação dos candidatos ao acesso ao ensino superior. A publicitação dos resultados nacionais e dos resultados de cada escola relevou para a formulação de juízos de avaliação sobre o desempenho das escolas, especialmente quando nos referimos à diferença entre os resultados dos exames e os da avaliação interna dos alunos.

Outro aspecto a destacar é a relevância implícita que podemos apontar à avaliação do desempenho organizacional das escolas, na sua vertente formativa e participativa, com a reorientação da actividade da Inspeção-Geral de Educação para a actividade avaliativa das organizações escolares. O desenvolvimento desta acção pretende contribuir para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

Em complemento dos registos anteriores, e de acordo com Thélot (2006), podem existir duas grandes funções ou utilidades da avaliação. Passamos a referir a função *externa*, que pretende informar a sociedade relativamente à forma como se encontra o serviço educativo, nomeadamente quanto à qualidade, aos resultados, ao custo e ao funcionamento. Numa outra perspectiva temos a função *interna* se pretendemos informar os elementos da comunidade escolar relativamente aos mesmo itens referidos anteriormente, mas ajudando a escola, simultaneamente a reflectir sobre as suas actividades e a sua organização, com o objectivo de

dinamizar processos de melhoria que beneficiem e estejam ao serviço de todos os elementos da comunidade educativa.

Considerando que a avaliação de uma escola é um processo formal que utiliza um quadro de referências, Figari (1996) salienta que este deve ser organizado observando um conjunto de quatro princípios estruturantes:

- ✓ Preparação do processo de recolha de informação, com a criação dos instrumentos de recolha e de observação;
- ✓ Identificação dos sujeitos intervenientes no processo, questionando-os e devolvendo-lhes as informações para que se sintam efectivamente implicados;
- ✓ Análise do processo na sua globalidade, para poder proceder à observação do que deverá ser tomado como orientação para a tomada de decisão;
- ✓ Fundamento dos resultados da avaliação, assente em critérios e em indicadores, de forma a permitir explicar os resultados que vão sendo objecto das primeiras recolhas de dados.

Estando em relevo as funções relativas à avaliação das escolas, não deixaremos de salientar a importância de conhecer teoricamente a natureza que esta avaliação poderá comportar.

A avaliação poderá efectivamente apresentar a natureza quantitativa quando, em conformidade com o referido por Neto-Mendes (2002, p. 14) “avaliar é julgar, medir, pesar, apreciar, analisar”. Realçamos a objectividade deste conceito numa perspectiva positivista, mas não deixamos de reforçar a ideia que avaliar também tem a natureza qualitativa, sempre que a subjectividade é considerada uma forma de valorização do conhecimento e de aprofundamento da informação, através da compreensão e da interpretação, da reflexão e da edificação das relações sociais.

Na opinião de Perrenoud (1994) a diferença entre a abordagem qualitativa e a quantitativa não é relevante, pois todas poderão ser quantitativas, mesmo aquelas que no essencial sejam qualitativas. Na perspectiva do autor, ambas as abordagens se sustentam em hierarquias, juízos de valor e de natureza, escalas de classificação e também na utilização de dimensões referentes ao rendimento, ao clima, à comunicação e à selecção. Todos estes factores serão utilizados nos métodos científicos de investigação e poderão, na óptica do autor, ser apreciados nomeadamente na síntese da investigação para uma análise contraditória. Considerando que “a estrutura, o funcionamento e os efeitos” (Perrenoud, 1994, p. 196) de

uma escola, a conjugação das duas abordagens metodológicas parece-nos importante, especialmente quando descrevemos e explicamos as diversas situações.

Tendo em conta que o conceito de avaliação é muito amplo, diversas têm sido as tipologias que lhe têm sido associadas. Guerra (2002), por exemplo, reportando-se ao caso particular da avaliação de escolas, considerou importante distinguir os vários tipos de avaliação que se podem desenvolver nesse âmbito da forma que vamos passar a expor:

- ✓ Uma avaliação contextualizada, se este processo depender das características de cada instituição;
- ✓ Uma avaliação para os processos e não apenas para os resultados, realizando-se essencialmente durante um período mais amplo e utilizando instrumentos que possibilitem a compreensão do processo. Fundamentalmente, este processo pode emitir os juízos de valor sobre a actividade desenvolvida, ponderando os dados decorrentes da acção sobre a apresentação dos diversos factores e da natureza e intensidade das relações;
- ✓ Uma avaliação participada, se criar as condições para que cada um dos intervenientes possa emitir a sua opinião, sem que se sinta ameaçado. Para tal, esta participação implica a garantia do anonimato das pessoas e a confidencialidade das suas opiniões;
- ✓ Uma avaliação que releva os valores educativos, quando se centra na observação da qualidade dos programas educativos, das relações e das actividades e, ainda, aspira a ser educativa na sua forma de se desenvolver;
- ✓ Uma avaliação diversificada, pois o recurso a processos singulares não permite colher com rigor tudo o que acontece numa instituição tão complexa como a escola;
- ✓ Uma avaliação sujeita aos valores da sociedade, ou seja, que possa dar voz aos que não podem emitir opinião;
- ✓ Uma avaliação sem exclusividade de interpretação da realidade, porque nenhum grupo, nenhuma pessoa, detém o poder ou a qualidade de emitir um juízo definitivo;
- ✓ Uma avaliação sem a mística dos números, quando não trabalha com valores numéricos, percentagens ou estatísticas, a não ser como recurso de índole secundária, se estes permitirem uma melhor compreensão dos resultados;
- ✓ Uma avaliação com uma linguagem simples, porquanto possa permitir emitir os juízos de valor sobre os projectos desenvolvidos na escola;
- ✓ Uma avaliação da iniciativa da escola, com a finalidade de conhecer as práticas educativas, assim como as medidas de melhoria;

- ✓ Uma avaliação que modifique a prática através da discussão, da compreensão e da tomada lógica de decisões.

Sendo vários os diferentes métodos que podemos utilizar para avaliar uma escola e como necessitamos de alcançar diversos objectivos com esta avaliação, é natural a utilização de processos de avaliação diferenciados e conjugados, dependendo dos fins que se pretendem para a organização.

Sabendo que a essência da avaliação pode ser eminentemente política, Afonso (2009) considerou que qualquer dos métodos a utilizar logrará envolver uma apreciação do que especificamente existe como ponto de partida para a condução de qualquer processo de avaliação. Esta análise implica a indicação dos interesses e das estratégias promocionais da avaliação.

Numa organização, a avaliação pode ser considerada como uma tarefa subjectiva, na medida em que a objectividade é variável mediante a partilha de poder dos diversos intervenientes. Contudo, a legitimação deste processo decorre do exercício de poder, isto é, a avaliação está a cargo de quem pode avaliar e ao avaliado só lhe cabe mesmo ser avaliado (Afonso, 2009).

Na perspectiva de Figari (1993), a avaliação dos estabelecimentos de ensino pode surgir associada a dois quadros de referência distintos relativamente à sua natureza, isto é, a normativa e a criterial. A normativa se relacionar os resultados obtidos em termos de funcionamento e de processos, numa lógica de comparação e de classificação. A criterial se a instituição realizar a avaliação em função do seu próprio projecto educativo.

Na verdade, como acentua Afonso (2009, p. 153), “não há avaliação neutra e objectiva: tem sempre um cliente e uma agenda”. Muitas vezes o cliente é consubstanciado pelo sistema político e a agenda definida pelas leis publicitadas com as orientações e os princípios dessa avaliação. Cabe às organizações escolares perceber a forma de harmonizar os diversos interesses que caracterizam o contexto específico de cada instituição.

Não podemos deixar de realçar que a avaliação da escola é um elemento essencial para qualquer sistema educativo, quer apresente carácter interno ou externo, pois permite o diagnóstico da situação real de cada instituição, o reconhecimento de situações problemáticas e a fundamentação dos processos de decisão, isto é, do plano de melhoria a curto ou longo prazo (Figueiredo e Góis, 1996).

3.4. AVALIAÇÃO INTERNA

Ao referir-se à avaliação interna de uma organização escolar, Azevedo (2005) considera que sendo esta obrigatória na maior parte dos países e concretizando-se de diferentes formas e em situações diferenciadas a nível da autonomia das escolas e da intervenção das autoridades locais, aspira a responder a dois objectivos essenciais: a prestação de contas e a melhoria da qualidade educativa. Olhando para este processo numa perspectiva participada, desde a escolha dos objectos, dos critérios e dos procedimentos, MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) referem que estes aspectos podem ser considerados como sendo uma componente natural e necessária para atingir os fins antes referidos.

Sendo que a organização escolar, em termos de avaliação interna ou de auto-avaliação, é muito específica quanto ao produto que pretende obter, pode-se dizer que existe uma grande resistência dos professores em se adaptarem às terminologias usadas, especialmente na gestão das organizações e na perspectiva da melhoria contínua, assim como no esforço conjunto de todos os seus actores. A escola tem que prestar contas e trabalhar para a melhoria, conhecendo cabalmente o seu valor, o seu papel e a importância que tem na formação e no futuro da sociedade (Dias e Melão, 2009).

Na verdade, a avaliação de uma escola é uma ferramenta que serve para facilitar o conhecimento das acções que já passaram em qualquer nível do sistema educativo e em que os objectivos e as metas, definidos a longo ou a curto prazo, podem ser equiparados a resultados (Dias e Melão, 2009).

No processo de avaliação, o papel do dirigente da escola é fundamental porque pode iniciar o processo e assegurar a coordenação como actor principal. O envolvimento dos diferentes actores/órgãos na avaliação interna centra-se, nomeadamente na elaboração de pareceres sobre os questionários, pela discussão e aprovação de um relatório, pela análise de dados, pela elaboração de estratégias, pela definição de critérios e de procedimentos e pela participação nas diversas etapas do processo.

Na avaliação interna, para a obtenção de informações deve recorrer-se a documentos da escola com a definição da sua política educativa, listas de assuntos definidos a nível central, legislação ou objectivos definidos a nível central ou regional, objectivos das autoridades locais em educação, critérios utilizados pela avaliação externa, indicadores resultantes de exames nacionais ou regionais e demonstradores de contexto.

Para este processo de auto-avaliação, a comunicação reúne-se no interior da organização e no seu contributo para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade (Dias e Melão, 2009). O paradigma relativo à participação e ao envolvimento da comunidade é em tudo homólogo ao da construção do projecto educativo, sendo essencial a participação activa de todos e o acesso a instrumentos que possam apoiar a tomada de decisões relativamente à aprendizagem e ao ensino.

A participação da comunidade escolar ocorre como uma vantagem evidente deste processo, pois melhora o conhecimento dos envolvidos, da escola, da sua história e das suas características e dos problemas do passado que constroem o presente. Existem também desvantagens das quais salientamos, como mais relevantes, o contratempo para a focalização de todas as dificuldades que perturbam o funcionamento da escola e a falta de objectividade dos dados recolhidos durante o processo.

Em Portugal, o processo de auto-avaliação das escolas ainda é bastante recente, o que leva Afonso (2002) a recomendar que se comece por desagregar a observação normal de uma avaliação fácil de operacionalizar, por serem elementos que possibilitam um domínio directo dos intervenientes. A construção de um processo de avaliação é difícil, nomeadamente quando se tenta evitar tensões decorrentes de várias significações, diversos poderes e múltiplas perspectivas, fundamentando-o na reflexividade necessária para um envolvimento activo de todos os profissionais na normalização da acção educativa.

A auto-avaliação de um estabelecimento de ensino está, nesse sentido, intimamente associada, como bem acentua Meuret (2002, p. 41), “à sua eficácia e à sua capacidade de melhoria”. Eventualmente, podemos considerar que é um processo que aumenta o sentimento de pertença à comunidade, ao criar acordos relativos à definição dos objectivos, ao reforçar as relações profissionais dos professores na prossecução desses objectivos e ao melhorar o sentir responsável dos alunos e seus pais.

Sendo a auto-avaliação uma actividade da própria escola, MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) consideram que os indivíduos e a organização se tornam aprendentes colectivos num processo que é dinâmico e activo, passando por fases distintas de energia e de desenvolvimento.

São várias as razões que surgem para legitimar a necessidade da auto-avaliação, mas as que mais evidenciam o interesse por este processo encontram-se sustentadas em lógicas e agendas diversas, provenientes de argumentos que as validam, centrados na conformidade burocrática

- formal e no conceito de escola alicerçado na comunidade educativa, na autonomia e num projecto educativo assumido por todos (Sá, 2009).

Como processo interno que é esta avaliação da escola, os seus intervenientes olham-no, ainda, como algo de menor importância, porquanto o apontam como objectivo fundamental para a preparação da avaliação externa, se baseada na prestação de contas, ficando os alunos que desejem frequentar a escola a conhecê-la por este prisma e nunca numa perspectiva proactiva de melhoria (Grilo e Machado, 2009).

Existirá, também, por parte dos intervenientes que maioritariamente se situarão na função docente, uma procura de ganho temporário até compreenderem como fazer a avaliação interna, de forma a não diminuïrem a imagem da escola onde trabalham. Neste contexto, os planos de acção não valorizam normalmente medidas relativas aos resultados e à organização pedagógica, antes enfatizando, na maior parte das vezes, as lideranças, a actividade das estruturas de orientação educativa, a organização e funcionamento dos serviços e o grau de satisfação dos utentes.

Neste processo de avaliação é frequente persistirem os receios de que a dimensão “resultados” seja sobrevalorizada, até pela interdependência que existe com a avaliação de desempenho docente, podendo cair-se em situações de falso sucesso, de desigualdade e de injustiça, de facilitismo, entre outras situações.

Outro dos riscos associados a uma excessiva valorização da auto-avaliação pelos responsáveis políticos pode centrar-se nos modelos de avaliação considerados elitistas, prejudicando eventualmente as características únicas de cada escola.

Em consonância com o que é referido por Alaíz (2007) existem dois tipos de avaliação interna, definidos em função do modo como se concebe a própria organização escolar:

- Se uma escola tiver uma estrutura semelhante às restantes, como não existe nada que a distinga das outras organizações, podem ser utilizados os modelos já estruturados que funcionam nas empresas (do sector industrial ou não), sem que para tal tenham de ocorrer grandes adaptações.
- Se as características organizacionais de uma escola forem específicas, distintas das outras escolas, para implementar o processo avaliativo, necessita de modelos próprios, distintos dos das outras organizações ou a construção do seu próprio modelo (aberto) de auto-avaliação.

Os modelos de origem empresarial estão estruturados por referenciais delimitados, de características tecnológicas e com meios de recolha de dados previamente definidos. Existem actualmente modelos que se baseiam na norma ISO 9000 (instrumento de certificação da qualidade com a intervenção de agentes externos à organização, mas que também tem sido ensaiado para a avaliação interna de organizações educativas) ou o menos conhecido Balanced Scorecard.

De destacar o modelo EFQM (European Foundation for Quality Management) por já ter sido aplicado, com sucesso, em muitas das escolas portuguesas. Presentemente, foi aplicado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework) e está a ser usado, em Portugal, em articulação com o SIADAP (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação na Administração Pública). A sua adaptação pelas escolas iniciou-se na Região Autónoma dos Açores pelo Projecto QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo pela auto-avaliação das escolas). No continente existem já alguns procedimentos avaliativos onde este modelo foi usado nas escolas, com as necessárias e adequadas adaptações.

Os modelos circunscritos às escolas são paradigmas abertos por darem uma grande liberdade aos actores locais, admitindo caminhos únicos e variados com referenciais próprios. As escolas enquanto “sistemas de acção concreta, com uma dinâmica organizacional e uma flexibilidade política que lhes permite trabalhar internamente as reformas decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria...” (Afonso, 2005, p. 9) podem construir os seus referenciais.

É expectável que as escolas construam a sua auto-avaliação a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa e que na construção dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados considerem a perspectiva de um modelo aberto. Tomando como exemplo a definição do perfil de auto-avaliação de uma escola, subentende-se a existência da participação activa de todos os membros da comunidade educativa, isto é, “a relevância e a fiabilidade do perfil acordado depende da «representatividade» dos actores envolvidos na discussão” (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005, p. 201).

Como modalidade de medida, Figari (1993) considerou os indicadores descritivos como padrão eficaz para avaliar as escolas, permitindo uma avaliação de qualidade do sistema educativo. Estes indicadores são considerados um instrumento central na avaliação das

escolas, porque possibilitam compreender o papel insofismável dos factores económicos, sociais e físicos no sucesso educativo.

Os indicadores, por si só, podem constituir-se como informação privilegiada, permitindo a formação de bases de dados, a elaboração de comparações que realçam as diferenças entre estabelecimentos e, ao mesmo tempo que fornecem elementos adequados à elaboração de estatísticas de apoio à avaliação; devem também, ser representativos da realidade do que vão ajuizar e assumir-se como critério para a avaliação.

Afonso (2009) reforça a ideia anterior quando refere que qualquer processo de avaliação possui padrões de referência (explícitos ou implícitos, formais ou informais, referenciáveis nos discursos dos avaliadores ou apenas nas suas práticas de avaliação) que são decididos através de uma selecção e hierarquização de valores, baseada na estruturação de factos e situações virtuais (o volume e a natureza dos recursos que devem ser disponibilizados, as características desejáveis da organização e dos processos de trabalho, a adequação dos produtos ou resultados obtidos em relação às finalidades pretendidas).

A operacionalização dos padrões de referência faz-se através de indicadores, qualitativos e quantitativos, que possibilitem a comparação da situação real objecto da avaliação e uma situação desejável a partir dos padrões de referência. A definição destes padrões e destes indicadores pode ser feita através do desempenho de organizações, tendo como referência os normativos legais, as normas técnicas e as boas práticas profissionais.

Podemos apresentar argumentos relevantes no que respeita à auto-avaliação se esta integrar uma expressão política global, padronizada ou desenvolvimentista, e também um processo político mais localizado, construindo os seus referenciais e sendo criadora dos seus próprios instrumentos. Após as definições, dos problemas e da forma de os superar, edificam-se lógicas de acção pelo seu cruzamento com os interesses ou relações (individuais ou colectivos) dos actores e com os referenciais de definição institucional ou opcionais (concorrenciais) (Simões, 2007).

Os modelos abertos que, segundo Guerra (2002), estão integrados numa perspectiva humanista, serão mais apetecíveis para os intervenientes do que os modelos estruturados. Estes estão organizados numa lógica da eficiência pelo que respondem aos resultados e sujeitam-se às normas próprias dos líderes de topo das organizações. Em situação de controlo apertado das finanças públicas, esta lógica leva vantagem porque a organização apresenta

maior preocupação com a obtenção de resultados mensuráveis, mais objectivos e menos sujeitos a opiniões.

Cabe aos membros activos de cada comunidade educativa eleger o melhor caminho para uma educação de qualidade. O critério de escolha dos modelos não pode ser estático, até porque tem havido aprendizagem organizacional em muitas escolas ao nível do processo de auto-avaliação. A selecção do modelo deve considerar a qualidade da avaliação, pois se fizermos uma auto-avaliação sem qualidade não vai servir certamente para melhorar.

3.5. AVALIAÇÃO EXTERNA

Na opinião de Afonso (2009), para a avaliação externa existe o contributo de um reforço dos dispositivos de avaliação de escolas como método de promoção de regras mais de carácter interesseiro em detrimento do controlo burocrático da avaliação centrada na conformidade dos meios e dos procedimentos, para que valorize, nomeadamente a procura da melhor escola por parte das famílias e do reforço de estruturas formais e informais de controlo social sobre a escola.

Para a contextualização da valorização das escolas pelas famílias, quando procuram a melhor para os seus educandos, pode surgir como benéfico a promoção feita em relação ao que tem sido realizado pela avaliação externa, no que respeita aos resultados escolares, ao aumento das intervenções inspectivas que se iniciaram com a avaliação integrada das escolas e aos mecanismos de acreditação da formação inicial e contínua de professores. Para Afonso (2009) as acções anteriormente enunciadas constituem-se num processo de dupla regulação das políticas educativas integrado num movimento de reorganização do Estado.

Conforme Dias e Melão (2009) referem, em Portugal a avaliação externa surge pela necessidade de analisar exactamente, como se estava a proceder à aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (RAAG), assim como ajuizar da forma como o processo se desenvolve, tendo como ponto de partida a melhoria da qualidade da educação. Este juízo tem em consideração, em primeiro lugar o estipulado pelo Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de Maio que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e posteriormente em cumprimento do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril que revogou o anterior e aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Na opinião de Grilo e Machado (2009), uma avaliação estruturada como uma medida política para a melhoria da qualidade do sistema educativo no seu todo faz-se através da efectivação de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilização de todos, visando a melhoria contínua do funcionamento e dos resultados, na procura de conquistar as condições necessárias para a autonomia.

O Despacho nº 370/2006, de 3 de Maio que aprovou a constituição de um grupo de trabalho com os objectivos 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 e de definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, motivou o ressurgir de uma nova oportunidade de reforço e aprofundamento da tão desejada autonomia com a finalidade da melhoria da qualidade da educação. O normativo, supra referido, abriu as portas à definição dos cinco domínios que foram utilizados no processo de avaliação externa: resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação. No domínio dos resultados existem diversos indicadores que procuram dar resposta aos dados relativos, nomeadamente ao sucesso académico, à participação e desenvolvimento cívico dos alunos, ao comportamento e disciplina, em contexto formal e informal e à valorização e impacto nas aprendizagens pela comunidade escolar. No respeitante ao segundo domínio, prestação de serviço educativo, utilizam-se os indicadores relativos à articulação e sequencialidade, ao acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, à diferenciação e apoios e à abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. Relativamente ao domínio, organização e gestão escolar, procura-se encontrar evidências que permitam conhecer a concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, a gestão dos recursos humanos, a gestão dos recursos materiais e financeiros, a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e a equidade e justiça. Quanto ao domínio, liderança, procura-se identificar a sua visão e estratégia, a motivação e empenho, a abertura à inovação e as parcerias, protocolos e projectos existentes na organização escolar. No domínio capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento identificámos como indicadores a auto-avaliação e a sustentabilidade do progresso.

Será expectável que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e seja a oportunidade de a escola encontrar o seu caminho da melhoria, pois identifica os pontos fortes e fracos, assim como as oportunidades de desenvolvimento e os constrangimentos da organização.

3.5.1. FASES DE DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

O modelo de avaliação externa que decorreu desde o ano lectivo de 2006/2007 a 2010/2011 foi da responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação em colaboração com especialistas convidados (em geral docentes e investigadores do campo das ciências da educação) que integraram as equipas externas de avaliação. Em 2011/2012 irá dar-se início ao 2º ciclo de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino público.

Este programa de avaliação externa desenvolveu-se por três fases distintas. Numa primeira fase procedia-se à recolha e sistematização de informação pelas escolas, que se exprimia, nomeadamente pelo relatório de auto-avaliação, quando existia. Na segunda fase, os vários documentos produzidos e os dados e informações sistematizados eram disponibilizados à equipa avaliativa e analisados, com o objectivo da preparação adequada da visita do grupo às escolas. Na terceira fase, durante a visita da equipa externa de avaliação, realizavam-se várias entrevistas em painel, durante dois ou três dias, onde os membros e representantes de todos os sectores da comunidade educativa (membros de órgãos de direcção e gestão, professores, funcionários, estudantes, pais, representantes das autarquias e de outras instituições ou associações locais) emitiam as suas opiniões. Estas entrevistas, que seguiram um guião geral e igual para todas as equipas, procuraram clarificar e aprofundar aspectos incluídos nos documentos, dados estatísticos e relatórios parcelares elaborados nas fases anteriores pelas escolas, constituindo-se como momentos de diálogo, fundamentação e argumentação entre a equipa externa de avaliação e os actores educativos. Esta foi eventualmente a fase de prestação de contas da organização escolar em que, de acordo com a utilização de um guião, se recolhem informações e explicações relativas aos domínios dos resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação.

Para a recolha de informações mais específicas utilizaram-se dados exclusivos sobre sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina, valorização e impacto das aprendizagens, articulação e sequencialidade dos currículos, acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, diferenciação de apoios pedagógicos, valorização dos saberes e aprendizagens, concepção, planeamento e desenvolvimento das actividades educativas, gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, equidade e justiça, visão e estratégia de desenvolvimento futuro, motivação e empenho, abertura à inovação, parcerias, protocolos e projectos, auto-avaliação, e, ainda, sustentabilidade do progresso educativo.

3.5.2. EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa apresenta efeitos multidimensionais, variáveis de país para país. No estudo internacional realizado por Azevedo (2005), este assinalou três dimensões das consequências da avaliação externa:

- ✓ Origina recomendações dos avaliadores que podem apontar para medidas que levem ao desenvolvimento do processo de melhoria;
- ✓ Obriga as escolas a elaborar um plano de melhoria que estruture e organize os objectivos a alcançar;
- ✓ Pode conduzir a penas, directamente administradas pelos avaliadores ou emanadas das autoridades educativas. Essas sanções podem atingir a escola ou os seus responsáveis, através da diminuição de recursos, da retirada de algumas regalias, da instauração de processos dirigidos contra determinadas pessoas ou até da destituição de funções de direcção ou de coordenação.

No 1º ciclo de avaliação externa realizado em Portugal que terminou recentemente, não conhecemos nenhuma situação em que tenha sido aplicada a última dimensão.

Na identificação dos efeitos dos processos avaliativos podemos encontrar abusos que, de acordo com Guerra (2003, pp. 287-288) correm o perigo de “transformar a avaliação num fim em si mesma: dizer que se efectuou a avaliação convertê-la num trâmite ou num motivo de auto-satisfação ou auto-complacência”. Esta situação poderá ocorrer nas escolas que realizam a auto-avaliação e na administração educacional que promove a avaliação externa. O mesmo autor relevou o perigo de esperarmos que a avaliação resolva todos os problemas ou elimine as dificuldades, assim como da sua utilização abusiva quando consente a validação do sistema ou se apresenta como um processo em que procura o auto-elogio.

Numa outra perspectiva a avaliação externa é “um exercício de *benchmarking* métrico, pela sua capacidade de digerir dados, é uma fonte de informação objectiva que complementa juízos de valor emitidos por um painel de avaliadores, os quais apresentam algum grau de subjectividade” (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008, p. 64) pelo que podemos considerar que esta fonte de informação métrica traz vantagens se aproveitada pela administração no acompanhamento e apoio a escolas com pior desempenho.

Seria importante para o futuro da avaliação das escolas, em Portugal, incluir estas análises como suplementos dos processos de auto-avaliação de cada escola, no âmbito da sua

autonomia e do programa de avaliação externa das escolas que terminou o seu 1º ciclo. Um modelo deste tipo poderá representar o ponto de partida para exercícios de medição das práticas das escolas, com o objectivo de fornecer informação conducente à definição de políticas educativas.

Ponderando o processo de avaliação externa que esteve em curso, apesar de ter terminado o seu 1º ciclo, este procurou fomentar nas escolas uma resposta sistemática para a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular a avaliação externa com os processos de auto-avaliação concomitantes com a cultura de escola, na perspectiva da melhoria dos resultados, do desempenho organizacional e da prestação de contas; aumentar a capacidade de autonomia das escolas; concorrer para a regulação do sistema educativo; favorecer o conhecimento integrado das escolas, promovendo a participação social nas suas decisões (Sousa e Terrassêca, 2008).

Muitas vezes, a resposta dada pela organização a este processo externo de avaliação apresenta um discurso protector no que respeita aos seus rituais e às suas normas, face às pressões envolventes, nomeadamente quando este processo passou a abranger todas as organizações escolares, de uma forma cíclica.

Na opinião dos investigadores Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa (1993), a avaliação poderá conduzir a resultados provisórios, permitindo aos sujeitos envolvidos o diálogo e a verificação, numa reflexão partilhada que poderá permitir a validação e o complemento dessa avaliação, ajudando os participantes à generalização dos resultados obtidos e divulgando-os para outros públicos interessados nesses resultados. Estes devem ser difundidos e acessíveis a todos os que o pretenderem numa lógica de acção participativa e de domínio social.

Relativamente à publicação dos resultados de avaliação e em complemento da perspectiva anterior, Azevedo (2005) depreende que já é uma prática corrente, embora ainda não efectuada por todos os países. A decisão da divulgação dos resultados apresenta diversas opiniões, que se situam entre as pressões dos jornalistas, a defesa da transparência, o direito à informação e à escolha da escola e, ainda, a intenção de não apressar classificações ou a regulação do sistema escolar feita através de estruturas do mercado.

3.5.3. A ESCOLHA DOS AVALIADORES

A escolha dos avaliadores para a avaliação externa depende, especialmente, dos serviços centrais, designadamente os serviços da Inspeção-Geral de Educação. Nos vários países, o

serviço responsável pela avaliação pode depender de uma instância mais ou menos descentralizada, como ocorre em França e na Áustria, ou possuir um elevado grau de autonomia, como é o caso dos serviços de Inspeção na Holanda ou no Reino Unido (Azevedo, 2005).

Na maior parte dos países, ser avaliador equivale a ter qualificações para o efeito, como a habilitação para a docência no nível que se vai avaliar e ter experiência profissional (varia entre 3 a 19 anos) na educação (administração, investigação...), ou especificamente na docência e na gestão ou direcção de escolas. Além destes requisitos, poderá ainda ser a admissão condicionada pela aprovação em exame.

Alguns estados impõem uma formação específica em avaliação, mesmo que essa formação seja realizada após a contratação dos avaliadores que poderá ter a duração de três semanas a três anos.

Se o processo abrange funções administrativas poderá ser exigida experiência em gestão e direcção de escolas e/ou formação específica, mas se a avaliação for multidisciplinar terá que reunir diversas competências, pelo que os serviços organizam equipas avaliativas.

Na maior parte dos países, os avaliadores são funcionários dos organismos responsáveis por esta avaliação e são admitidos através de concursos públicos. No Reino Unido, por exemplo, recorre-se à colaboração de não funcionários. Assim, ao lado dos Inspectores de Sua Majestade, funcionários permanentes, trabalham os inspectores leigos, os assessores associados e os inspectores inscritos.

No nosso país, a equipa avaliativa é composta por dois inspectores e um avaliador externo convidado, normalmente docente na área das ciências da educação de uma instituição de ensino superior.

É função dos avaliadores elaborarem um relatório final com os resultados da sua avaliação, identificando os pontos fortes e os pontos fracos da escola e expondo as situações de não conformidade com os indicadores utilizados. Após o recebimento do relatório, compete à escola e às inerentes autoridades educativas tomarem as medidas necessárias.

Em determinados países, os avaliadores podem ainda dar indicações à escola para corrigir as situações que não respeitam a legalidade, acompanhar os planos de acção elaborados pela escola ou pelas autoridades educativas mais próximas, planificar temporalmente a concretização das mudanças, averiguar se as mudanças foram realizadas e intervir se necessário.

Nos últimos anos, constatou-se a propensão para mudar a relação entre os avaliadores externos e as escolas, por causa da autonomia crescente das escolas, pelo que se tem vindo a eliminar as funções de controlo e de supervisão dos avaliadores favorecendo a função de conselheiro.

3.6. PERCURSO DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Ao longo dos tempos o sistema educativo em Portugal, apesar de até 2006 não ter uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, foi palco da aplicação de variados programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas e alvo de imensas experiências.

Diversos organismos da administração educativa, como o IIE – Instituto de Inovação Educacional e a IGE – Inspeção-Geral de Educação, com programas gerais como foi o caso do PEPT – Programa de Educação para Todos e algumas instituições de desenvolvimento da investigação pedagógica, como a Fundação Manuel Leão ou de outras associações sectoriais, escolas, isoladamente ou em pequeno grupo, incrementaram projectos de avaliação do seu desempenho global ou parcelar.

Apresentaremos um breve resumo, sequencial, de alguns projectos marcantes para o crescimento e a sistematização da avaliação das escolas:

- *Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)*

Este projecto fomentou a auto-avaliação e recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas. Abrangeu todas as escolas com 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Em 1999 o Observatório envolvia mais de 1000 escolas (Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, 2000).

O Observatório incluiu quatro linhas de política e de estratégia educativa: a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas (Programa de Escola para Todos, 1994).

Tinha por objectivos apoiar as escolas na organização da informação, estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação,

tornar a informação útil, aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos sujeitos, desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.

- *Projecto Qualidade XXI (1999-2002)*

A iniciativa do projecto foi da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional, na continuidade dos trabalhos desenvolvidos em Portugal, no âmbito do Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Em relação ao modelo do Projecto-Piloto, o Qualidade XXI simplificou procedimentos, admitiu uma perspectiva sistémica, fortaleceu o carácter participativo (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003). O âmbito deste projecto alargou-se às escolas secundárias, abrangendo também o 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Apresentava como objectivos:

- ✓ Fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas envolvidas;
- ✓ Estimular e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional;
- ✓ Permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis;
- ✓ Criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas.

A sua operacionalização na escola passava pela dinamização por um “grupo monitor” e realizado por “grupos de acção”, com o apoio de um consultor externo, designado “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projecto.

- *Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)*

Este Programa foi iniciado pela Inspeção-Geral de Educação, no ano lectivo de 1999/2000 e acabou no fim do ano lectivo de 2001/2002. Beneficiou da experiência retirada do Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI, e de outros programas desenvolvidos pela própria IGE. Aplicou-se a todos os ciclos de ensino desde a educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

A Avaliação Integrada apresentava como objectivos a valorização das aprendizagens e da qualidade da experiência escolar dos alunos, a devolução da informação de regulação às escolas, a inspiração de processos de auto-avaliação como estratégia para garantir a qualidade

educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores, a criação de níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola, o desempenho de funções de regulação do funcionamento do sistema educativo e a disponibilização da informação e das características do desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional.

- *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)*

Este modelo, que foi apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci, desenvolveu-se numa parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca, sob a coordenação da ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais.

Este projecto teve como objectivo primordial a edificação de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional que os agentes económicos, sociais e as instituições públicas tutelares pudessem aceitar. Os seus objectivos mais específicos integraram o reconhecimento de Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir das experiências já adquiridas pelos parceiros internacionais e nacionais; a proposta de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional sustentada em instrumentos adequados à sua implementação; a possibilidade da melhoria deste ensino profissional apoiada na ideia da qualidade; a utilização de metodologias de investigação-acção para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação proposto; a creditação do modelo pelas entidades competentes do Sistema Educativo, da Certificação da Qualidade e do mundo empresarial; e, por último, a avaliação do projecto, considerando a publicitação dos resultados nas redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho.

Este projecto assimilou fontes teóricas do Modelo de Certificação e conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial como sejam as normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da IGE e o modelo da instituição escocesa Stow College – Quality Improvement through Self-Evaluation.

- *Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000 -...)*

Este projecto surge de uma parceria entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. para proporcionar a algumas escolas associadas da AEEP um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM [European Foundation for Quality Management], adaptado ao contexto da escola (Saraiva, Burguete e Orey, 2002).

Os objectivos deste projecto podem resumir-se no estímulo à melhoria contínua das escolas, identificando áreas que devem melhorar e na partilha de experiências, de conhecimentos e de boas práticas.

Utilizaram 30 subcritérios organizados em nove critérios: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados-clientes, resultados-pessoas, resultados-sociedade e resultados-chave do desempenho.

A sua dinamização ficou a cargo de um Animador de Melhoria e de uma equipa de auto-avaliação, que tinham como função a condução do processo com o apoio de um consultor da QUAL.

Para este modelo é fundamental o envolvimento de toda a comunidade educativa e a compreensão da relevância do processo, para o que existe o compromisso da parte de todos na melhoria das suas práticas e na busca da excelência (Dias e Melão, 2009).

- *Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000 –...)*

É um programa da responsabilidade da Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, e directamente inspirado no modelo de avaliação de escolas do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha.

É um modelo que procura valorizar as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por estruturas externas e independentes, de recolha e tratamento (inicial) da informação, e por uma visão de assimilação de processos avaliativos.

Apresenta uma estrutura assente em oito princípios orientadores como a formatividade, através do não controlo ou supervisão; a longitudinalidade que decorre ao longo de três anos; a participação voluntária das escolas; a integração; a garantia de confidencialidade; o valor acrescentado de cada escola; a articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna); e as escolas como organizações aprendentes.

O Programa possui como objectivos:

- ✓ Conhecer os processos educativos de cada escola;
- ✓ Descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar;
- ✓ Analisar o impacto das mudanças;
- ✓ Analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;

- ✓ Permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares;
- ✓ Elaborar modelos explicativos da informação obtida;
- ✓ Colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria;
- ✓ Conhecer melhor os factores da qualidade da educação, em Portugal.

Para a realização do trabalho é apresentada uma “equipa de coordenação” da Fundação Manuel Leão e constituída uma pequena equipa de docentes de cada escola que acompanha e coordena o processo.

- *Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2005 – ...)*

A Inspeção-Geral de Educação desenvolve este programa, no âmbito do seu plano de Aferição, que corresponde a uma aplicação adaptada dos instrumentos do ESSE18, projecto europeu das inspeções de educação em que a IGE participou e aplica-o aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

É uma actividade de avaliação externa, na perspectiva da meta-avaliação, que procura dar a resposta à questão da efectividade da auto-avaliação que a própria escola faz do seu funcionamento e dos serviços que presta, desenvolvendo acções que reforcem os seus pontos fortes e superem os seus pontos fracos.

CAPÍTULO III- ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo caracterizamos o estudo desenvolvido. Este configura uma investigação que pretendeu compreender as lógicas de funcionamento de uma organização escolar, reflectir sobre as implicações das decisões políticas e dar visibilidade aos fundamentos de um determinado acontecimento (Quivy e Campenhoudt, 1998). Era nosso propósito investigar em concreto se o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. havia ou não impulsionado mudanças significativas na organização e no seu funcionamento pedagógico.

Neste pressuposto, apresentamos neste capítulo o desenho metodológico da pesquisa efectuada, descrevemos o objecto do estudo (o agrupamento) e os participantes no mesmo, apresentamos as opções metodológicas adoptadas e, em jeito de conclusão desta parte, a matriz de categorização conseguida após a análise dos dados recolhidos.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. NATUREZA DO ESTUDO

Uma vez que o objecto da investigação era um agrupamento de escolas dotado, nesse sentido, de singularidade própria, decidimos tomar como estratégia de suporte ao desenho metodológico a utilizar na pesquisa, o estudo de caso, exactamente do agrupamento na sua globalidade organizacional. A nossa intenção era assim conhecer, através dos seus actores internos e externos, as representações dos actores intervenientes do agrupamento sobre o processo de avaliação externa e, conseqüentemente as mudanças que este processo poderia ter impulsionado na vida da organização e que eram perceptíveis para todos. Fizemos esta opção para poder seguir o caminho de uma investigação de carácter qualitativo, centrada em acções interpretativas e heurísticas de análise e interpretação de dados.

Tendo a investigação “como referente a própria realidade” (Tuckman, 2000, p. 18), a recolha de dados permitiu-nos ter um processo com conclusões empíricas e, eventualmente como um estudo de caso que foi desenvolvido, transformando a realidade percebida em conceitos, para podermos compreender os aspectos estudados e aplicar essa compreensão a outros contextos.

Bogdan e Biklen (1994) fazem notar que um estudo de caso pode realizar-se em estilo de banda larga, observando o objecto de estudo, no seu todo, até conseguir o que se considerar essencial para a compreensão da investigação ou afunilando gradualmente o que lhe interessa

estudar, mas tomando as decisões necessárias a uma investigação de banda mais estreita. Essas decisões passaram pela distribuição e organização do tempo, a escolha dos intervenientes e os temas a abordar, modificando planos e, sempre que oportuno, redefinindo estratégias a utilizar.

4.2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A escolha desta modalidade de investigação levou-nos a uma recolha de dados ricos em particularidades relativas a pessoas e ao próprio contexto onde estas estavam inseridas. Mas surgiram-nos muitas vezes dúvidas e questões de como interpretar esses dados. Nestes casos a abordagem não foi feita para apenas dar resposta a questões, mas procurou interpretar os comportamentos e as opiniões. Deste modo, o objectivo deste estudo recaiu, basicamente nas mudanças implementadas pela escola e os seus efeitos após o processo de avaliação externa.

Nesta investigação pretendeu-se que a recolha de dados se efectuasse numa situação normal, além de se conhecer o porquê e o quê do problema, de se enfatizar o processo e de se descrever e analisar os dados. Numa mesma perspectiva, cogitou-se que o estudo beneficiaria com o contacto directo com as pessoas e consequente proximidade destas, da situação e dos fenómenos em estudo, enfatizando o processo e compreendendo o caso em estudo de uma forma holística (Tuckman, 2000).

4.2.1. NATUREZA E ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Diversos autores, de que são exemplo Bogdan e Biklen (1994), consideram que a investigação qualitativa assenta, essencialmente, no investigador, o qual é o instrumento-chave do processo, competindo-lhe recolher, descrever e analisar os dados, reunindo toda a informação significativa para obter um produto e um resultado final. Existe, dessa maneira, a necessidade de o investigador utilizar procedimentos e instrumentos adequados e fiáveis, consistentes e imparciais (Guba e Lincoln, 1981).

Na investigação qualitativa, com uma perspectiva humanista, todos os contextos e pessoas são merecedoras de ser estudadas. Ora, este estudo de caso permitiu que a investigadora actuasse dentro das suas possibilidades e seus recursos, num ambiente que conhecia, devido à proximidade quer física quer de conhecimento dos sujeitos e do contexto em estudo.

O estudo de caso é, teoricamente compatível com as necessidades e recursos do investigador, em pequena escala. Permite focar o estudo numa instituição e num problema específico, ligados de algum modo ao investigador. Na opinião de Stake (2007), o objecto que investigámos pode ser considerado instrumental, pois pretendia-se compreender uma situação geral tendo em conta um caso particular.

Acresce que a recolha de dados do estudo em apreço se caracterizou por ser rica em episódios descritivos obtidos através do olhar e de conversas com os intervenientes e pela observação dos contextos locais, impondo ao investigador um intrincado tratamento e análise dos dados, então obtidos (Bogdan e Biklen, 1994).

4.2.2. PROCESSOS E FASES NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Na procura de compreender os fenómenos em investigação, a metodologia qualitativa pesquisa a realidade, sem a fraccionar e sem a descontextualizar, a partir dos próprios dados e “não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) ” (Almeida e Freire, 2008, p. 111).

Assim, devido há grande pluralidade de acções que a investigação qualitativa pode possibilitar, verificámos a ausência da identificação de uma sequência de decisões mediante uma ordem pré-estabelecida. Contudo, pudemos encontrar elementos comuns a outras investigações o que nos conduziu ao paradigma da investigação qualitativa.

Tomando em consideração a opinião de Almeida e Freire (2008) este processo de investigação desenvolveu-se em quatro fases fundamentais, contínuas mas não delimitadas e que se completaram procurando que respondessem à questão identificada.

Na primeira, a fase *preparatória*, procedemos à reflexão e à concepção do projecto de investigação. Na etapa de reflexão definimos o quadro teórico-conceptual, com base na formação pessoal, conhecimentos e experiências da investigadora. No estágio de concepção do projecto planificámos as actividades que pretendíamos desenvolver nas etapas posteriores do processo investigativo. Esta etapa correspondeu, essencialmente, aos objectivos traçados pela investigadora e na organização do estudo. O produto final desta etapa concretizou-se no projecto de investigação.

Na fase referente ao *trabalho de campo* iniciámos o acesso ao objecto em estudo e à recolha de dados. No primeiro destes estádios a investigadora foi acedendo, progressivamente à

informação relativa ao Agrupamento, essencial ao estudo. No segundo, a recolha de dados, fomos tomando as decisões para o desenvolvimento do projecto.

Na fase de *análise* demos início aos procedimentos de análise, análogos à maioria dos estudos, com dados qualitativos, embora não se possa generalizar procedimentos ou estratégias, neste tipo de investigação. Estes procedimentos passaram pela simplificação de dados, pela organização e a transformação dos mesmos, pela obtenção de resultados e a comprovação de conclusões, finalizando o processo com a apresentação dos resultados.

Do referido pudemos constatar a complexidade de uma investigação qualitativa. O atributo fundamental do desenho qualitativo é a sua flexibilidade, ou seja, a capacidade de poder ser adaptado, em cada momento e circunstância, em função das mudanças no decorrer do estudo.

4.2.3. PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Ao equacionar o que fizemos, encontramos referentes, isto é, “um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico” (Pacheco, 2006, p. 25) mas, o que permitiu definir os conceitos e as técnicas a utilizar foi claramente o problema em estudo, aplicando o princípio da **figura nº1**, abaixo indicada:

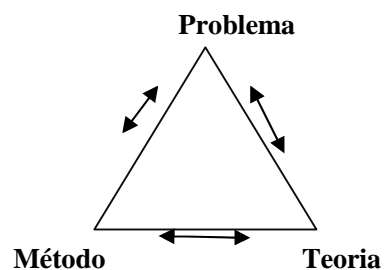


FIGURA 1- PROBLEMA, TEORIA E MÉTODO

(adaptado de Pacheco, 2006)

Da observação da figura verificamos que ao existir um problema temos de tomar diversas decisões a nível teórico e metodológico, nunca esquecendo o ponto de partida, o problema em investigação. Não nos restam dúvidas de que o carácter evolutivo da investigação qualitativa permitiu que o método decorresse do próprio processo de investigação. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve recorrer a determinados procedimentos de recolha de informação, constituindo a entrevista, nestes casos a técnica dominante, utilizada designadamente para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Para que os

intervenientes pudessem falar abertamente, utilizámos entrevistas semi-estruturadas que, neste estudo, foram realizadas em grupo.

A técnica de entrevista em grupo, em particular de grupo focal (*focus group*), permitiu recolher dados em situações de reflexão e discussão em conjunto sobre os temas em questão, possibilitando que a investigadora captasse os significados da informação. Gui (2003) refere que esta prática, pela interacção que torna possível gerar, cria uma pluralidade de ideias a partir das questões colocadas pelo investigador que assume, basicamente o papel de moderador.

Na opinião de Kind (2004, p. 126), “o grupo focal é tomado como um grupo que se organiza em torno de uma tarefa específica: fornecer informações acerca de um tema anteriormente determinado”. Na organização e na constituição dos grupos a entrevistar procurámos, desse modo, manter os grupos naturais, visando potenciar a diversidade de opiniões e evidenciar as suas semelhanças e as suas diferenças de convicções e a pluralidade de experiências vivenciadas.

As entrevistas, como instrumento de recolha de dados, foram também semi-directivas ou semi-estruturadas, pois cada palavra dos protagonistas assumiu particular importância para a investigação, valorizando as suas experiências e o modo, como as interpretaram e as estruturaram (Bogdan e Biklen, 1994).

Bell (1997) aconselha que os tópicos das entrevistas semi-estruturadas sejam preparados com a construção de um guião, embora conferindo liberdade aos protagonistas para falarem sobre os temas de uma forma flexível. Apesar do conhecimento prévio que os actores do agrupamento possuíam da investigadora, não se podia deixar de fazer a apresentação formal da investigadora e dos entrevistados, assim como explicar o objectivo da investigação, referir o tempo previsível de duração da entrevista, solicitar a autorização para gravação em áudio e garantir o anonimato a todos os intervenientes.

Sendo a entrevista “um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm da realidade” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 62), os elementos de base da análise são registados, transcritos, organizados, divididos em unidades manipuláveis sujeitos a sínteses e a descobertas de aspectos importantes, isto é, sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2009).

4.3. PROBLEMA EM ESTUDO

Na escolha do problema foram considerados critérios que Tuckman (2000) refere como de praticabilidade, para que o estudo possa ser feito dentro dos limites de tempo previstos como razoáveis; de interesse, pois é um problema que nos preocupa há alguns anos, pelo que vai desenvolver capacidades úteis à nossa profissão; de valor teórico, pois pode dar um contributo para a percepção e compreensão do problema nas escolas; e de valor prático, se for previsível que as conclusões apresentadas possam constituir-se como soluções para outras escolas.

Tendo apresentado o problema e os objectivos do estudo na introdução deste relatório, considerámos pertinente e adequado recordar estes itens na metodologia. Assim, foram definidos para este estudo os seguintes objectivos:

- ✓ Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para poder ter um referente ao estudo em questão.
- ✓ Constatar a existência de alterações/mudanças motivadas pela avaliação externa.
- ✓ Identificar os aspectos que foram mudados/melhorados.
- ✓ Descrever a situação encontrada de forma mais real possível.
- ✓ Compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos.

Considerando que o tema “avaliação de escolas” continua a ter questões em aberto e sendo um dos assuntos de interesse, devido à sua actualidade e à sua pertinência, equacionámos uma pergunta de partida para a qual gostaríamos de encontrar uma resposta ou várias respostas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Deduzindo que os estudos de caso têm carácter holístico “porque herdamos essa característica da investigação qualitativa” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 53) e como se propõem compreender o todo, na sua globalidade, partimos apenas para uma questão de partida:

- ❖ Será que o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças significativas na sua organização e funcionamento pedagógicos?

Para nós era expectável que as mudanças organizacionais e funcionais repercutissem os seus efeitos nos resultados escolares dos alunos.

Na sequência de uma conversa informal com o Director do Agrupamento e de um primeiro contacto com os outros elementos da direcção, bem como de uma leitura atenta dos documentos internos que conseguimos compilar, surgiu-nos a questão de partida para este estudo, pois, após o procedimento da avaliação externa, é de conjecturar que se possa delinear e alcançar o caminho para a melhoria.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Neste ponto fazemos uma apresentação sumária do agrupamento onde decorreu o nosso estudo. Quando analisamos uma organização é fundamental focar, como foi o caso, as interações entre as pessoas da comunidade escolar, os recursos físicos existentes que influenciam o funcionamento, a partilha e o ambiente do grupo e a organização formal e informal existente que globalmente enformam a identidade do objecto em estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

4.4.1. CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO

O estudo de caso em apreço refere-se a um agrupamento de escolas que, de acordo com a legislação em vigor, “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (art. 6º, DL 75/2008, de 22 de Abril).

É previsível que esta unidade organizacional tenha como finalidades proporcionar um percurso sequencial e articulado aos alunos; superar situações de isolamento de escolas e prevenir a exclusão social e escolar; reforçar a capacidade pedagógica das escolas que o integram e a gestão dos recursos; garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão.

O agrupamento de escolas em estudo caracteriza-se por ser uma unidade organizacional constituída por uma escola sede, que teve a sua origem como Escola Básica Integrada, passando a integrar escolas de 1º Ciclo e os estabelecimentos de educação pré-escolar da freguesia a que pertence e de uma freguesia vizinha.

Na escola sede funcionam as turmas do 2º ciclo e do 3º ciclo, assim como algumas turmas do 1º ciclo. A sede da freguesia possui ainda uma escola de 1º ciclo e um jardim-de-infância.

Numa localidade pertencente a outra freguesia, que dista cerca de 15 km da escola sede, existe uma escola de 1º ciclo e um jardim-de-infância.

4.4.2. POPULAÇÃO ESCOLAR

Atendendo a que as características da população escolar são relevantes para o estudo em causa e considerando que a avaliação externa do agrupamento aconteceu em 2009, tivemos em conta o número de alunos do agrupamento desde o ano lectivo 2008/2009 (Quadro 3)¹.

QUADRO 3 - POPULAÇÃO ESCOLAR

| | 2008/2009 | 2009//2010 | 2010/2011 |
|----------------------|------------|------------|------------|
| Pré-escolar | 43 | 20 | 24 |
| 1º CEB | 115 | 108 | 99 |
| 2º CEB/3º CEB | 117 | 78 | 89 |
| CEF | 11 | 10 | 10 |
| Total | 286 | 216 | 222 |

Da leitura do quadro acima referido podemos constatar que a população escolar do agrupamento, nos anos lectivos apresentados, sofreu um decréscimo significativo, relativamente à sua dimensão populacional. Do ano 2008/2009 para o ano 2009/2010 o agrupamento perdeu 70 alunos. Foram a educação pré-escolar e o 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico quem mais perdeu alunos. Num total de cento e sessenta alunos, os graus de ensino indicados perderam cinquenta e duas crianças/jovens. Contudo em 2010/2011 foram os mesmos graus de ensino que fizeram aumentar a população escolar, relativamente a 2009/2010, em seis alunos, tendo para isso contribuído com mais 15 alunos e o 1º CEB perdido nove crianças. Podemos constatar pela análise ao quadro que este agrupamento se caracteriza por ter poucos alunos, especialmente se o compararmos a outras escolas do concelho.

4.4.3. SITUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO AGRUPAMENTO

Relativamente aos profissionais do agrupamento, contextualizaremos a situação dos docentes e dos não docentes, também desde 2008/2009, conforme os Quadros 4 e 5, a seguir referenciados:

¹ Todos os dados constantes dos quadros 3, 4, 5 6 e 7 foram fornecidos pela Direcção do Agrupamento.

QUADRO 4 - PESSOAL DOCENTE

| | 2008/2009 | | | 2009//2010 | | | 2010/2011 | | |
|----------------------------------|-----------|-----|------|------------|-----|------|-----------|-----|------|
| | QA | QZP | Cont | QA | QZP | Cont | QA | QZP | Cont |
| Pré-escolar | 3 | - | - | 3 | - | 1 | 3 | - | 1 |
| 1º CEB | 7 | 1 | - | 7 | 1 | - | 7 | 1 | - |
| 2º CEB/3º CEB | 8 | 13 | 8 | 16 | 1 | 17 | 16 | 1 | 17 |
| Total | 18 | 14 | 8 | 26 | 2 | 18 | 26 | 2 | 18 |
| Total de docentes | 40 | | | 46 | | | 46 | | |
| Docentes s/ comp. lectiva | 3 | | | 4 | | | 4 | | |

Analisado o quadro acima referido, é possível verificar que, apesar de o número de alunos ter diminuído em 2009/2010, o número de professores aumentou. Foi significativo o aumento (de 18 para 26) daqueles que pertencem ao quadro de agrupamento (QA), tendo o número de professores de quadro de zona pedagógica (QZP) diminuído em 2009/2010 comparativamente ao ano lectivo anterior (de 14 para 2). Quanto aos professores contratados (Cont) existiu também alteração de um ano para o outro, pois em 2008/2009 eram 8 e em 2009/2010 passaram para 18. O número total de docentes com actividade lectiva em 2008/2009 era 40 e em 2009/2010 foram 46. De registar também, que apesar de este agrupamento ser de pequenas dimensões, existiam em 2009/2010, 4 docentes sem componente lectiva. Também podemos inferir, pela observação do quadro, que houve uma estabilidade do corpo docente nos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011.

QUADRO 5 - PESSOAL NÃO DOCENTE

| | 2008/2009 | | | 2009//2010 | | | 2010/2011 | | |
|---------------------------------------|-----------|----|------|------------|----|------|-----------|----|------|
| | AO | AT | Psic | AO | AT | Psic | AO | AT | Psic |
| Contrato a tempo indeterminado | 21 | 4 | - | 20 | 4 | - | 20 | 4 | - |
| Contrato a termo certo | 3 | - | 1 | 3 | - | 1 | 3 | - | 1 |
| Total | 24 | 4 | 1 | 23 | 4 | 1 | 24 | 4 | 1 |
| Total de não docentes | 29 | | | 28 | | | 28 | | |

Relativamente a estes profissionais, podemos inferir que, os assistentes operacionais (AO), os assistentes técnicos (AT) e o psicólogo (Psic), detêm estabilidade profissional no agrupamento. Houve apenas a mobilidade de um assistente operacional na situação de contrato a tempo indeterminado.

4.4.4. SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

Foi considerado também relevante para o estudo conhecer a situação escolar dos alunos no final dos anos lectivos em foco (Quadro 6).

QUADRO 6 - SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

| | 2008/2009 | | | 2009/2010 | | | 2010/2011 | | |
|--------------|-------------|------------|------------------|-------------|------------|------------------|-------------|------------|------------------|
| | Transitados | Retidos | Abandono escolar | Transitados | Retidos | Abandono escolar | Transitados | Retidos | Abandono escolar |
| 1º Ano | 23 | 0 | 0 | 24 | 0 | 0 | 28 | 0 | 0 |
| 2º Ano | 29 | 0 | 0 | 24 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 |
| 3º Ano | 30 | 0 | 0 | 27 | 2 | 0 | 25 | 0 | 0 |
| 4º Ano | 15 | 0 | 0 | 29 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 |
| 5º Ano | 17 | 0 | 0 | 13 | 1 | 0 | 31 | 3 | 0 |
| 6º Ano | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 |
| 7º Ano | 21 | 0 | 0 | 14 | 3 | 0 | 19 | 1 | 0 |
| 8º Ano | 20 | 1 | 0 | 12 | 1 | 0 | 14 | 0 | 0 |
| 9º Ano | 28 | 4 | 0 | 19 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 |
| Total | 205 | 5 | 0 | 180 | 7 | 0 | 192 | 4 | 0 |
| % | | 2,4 | 0 | | 3,9 | 0 | | 2,1 | 0 |

É de realçar que o agrupamento não revelou abandono escolar. No que tem a ver com retenções, comparando os anos lectivos, podemos verificar que em 2008/2009 a percentagem de retenções se situou em 2,4%, em 2009/2010 registou 3,9% e em 2010/2011 diminuiu para 2,1%.

4.4.5. NOVAS OPORTUNIDADES

Os responsáveis pelo agrupamento consideraram importante a sua intervenção na comunidade através do Centro Novas Oportunidades (CNO), pelo que ponderámos como relevante para o nosso estudo a caracterização da população que participa do processo de reconhecimento e validação de competências, até porque esta oferta formativa pretende qualificar adultos e já representa um número significativo da população da comunidade local, como podemos aferir pela análise do Quadro 7, abaixo apresentado:

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

QUADRO 7 - CNO (SITUAÇÃO)

| Situação | Ensino Básico | | | Ensino Secundário | | |
|----------------------|---------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|
| | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 |
| Inscritos | 0 | 1 | 3 | 6 | 8 | 16 |
| Acolhimento | 0 | 1 | 5 | 1 | 2 | 5 |
| Diagnóstico | 0 | 2 | 6 | 4 | 1 | 11 |
| Encaminhado RVC | 0 | 5 | 6 | 0 | 3 | 4 |
| Encaminhados | 6 | 3 | 66 | 46 | 47 | 55 |
| Reconhecimento | 10 | 30 | 85 | 18 | 21 | 35 |
| Certificado pedido | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Certificação parcial | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Certificados | 116 | 82 | 163 | 12 | 18 | 65 |
| Desistentes | 34 | 3 | 90 | 19 | 2 | 98 |
| Transferidos | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 |
| Suspensos | 17 | 27 | 115 | 20 | 49 | 125 |
| Total | 189 | 159 | 543 | 132 | 153 | 418 |

A leitura do Quadro 7 permite-nos afirmar que do ano lectivo 2008/2009 até ao último ano analisado (2010/2011) aumentou significativamente o número de formandos registados no CNO deste agrupamento, pois no ensino básico passou de 189 inscritos para 543 e no ensino secundário de 132 para 418 (354 no Ensino Básico e 286 no Ensino Secundário).

No Ensino Básico nos anos de 2008/2009 para 2010/2011, o número de adultos certificados passou de 116 para 163, tendo aumentado em 47 certificações. No Ensino Secundário o aumento também foi significativo uma vez que passou de 12 adultos para 65, isto é, mais 53 certificações.

Relativamente aos adultos encaminhados para RVC no Ensino Básico passaram de 6 para 66 e no Ensino Secundário aumentaram de 46 para 55.

São mais 75 os adultos que se encontram em reconhecimento e validação de competências (RVC), nos anos lectivos referidos e no Ensino Básico. No Ensino Secundário são mais 17 adultos na fase do reconhecimento e validação de competências, nos anos referidos.

Também os adultos que estão na fase de diagnóstico sofreram um aumento substancial pois no Ensino Básico foram 6 e no Ensino Secundário 7.

Mas nem tudo é positivo, pois o Centro Novas Oportunidades também apresentou desistências, no Ensino Básico de 34 para 90 tendo desistido 56 e no Ensino Secundário de 19 para 98, o que configura uma diferença de 79 adultos.

Existem também adultos com os processos suspensos por diversos motivos, que eventualmente estarão a aguardar documentação ou outras situações, e estes tiveram um

aumento significativo. No Ensino Básico passaram de 17 para 115 (diferença 98) e no Ensino Secundário a situação é semelhante tendo passado de 20 adultos para 125 (diferença 105).

5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Para enquadrar este estudo de caso em determinado paradigma é necessário fazer a sua delimitação metodológica, descrevendo as suas especificidades. Numa investigação qualitativa interessa-nos compreender as intrincadas inter-relações que acontecem numa comunidade educativa (Meirinhos e Osório, 2010).

Sabemos contudo, que “a escolha de uma problemática não depende...do acaso ou da simples inspiração pessoal do investigador” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 96). Na realidade, o investigador deve utilizar os meios necessários para que o estudo seja esclarecedor, essencialmente no que respeita às questões que se colocam aquando da definição da problemática.

Como qualquer investigação se pode contextualizar como uma prática exclusiva que depende principalmente do investigador, a metodologia utilizada foi preparada e adaptada ao longo do desenvolvimento da pesquisa em curso, em conformidade com o que é sugerido por Quivy e Campenhoudt (1998).

Tendo estes pressupostos como base, passamos a apresentar as diversas etapas utilizadas no desenvolvimento do nosso estudo em termos de opções e procedimentos metodológicos, especialmente no que refere à recolha, ao tratamento e à análise dos dados.

5.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo teve como ponto de partida a questão da avaliação externa e as mudanças que supostamente estas podem induzir, a curto e longo prazo, numa organização escolar.

A pergunta de partida surgiu após uma conversa informal com o Director do Agrupamento e um primeiro contacto com os restantes elementos da direcção da escola, bem como uma análise aos documentos internos compilados após a avaliação externa, para a implementação de processos de melhoria. Este contacto teve a função de uma entrevista preliminar. Na verdade, como refere Bell (1997), é importante para a pesquisa ter ideia sobre os elementos a incluir no estudo e conhecer a relevância que este pode representar para a organização onde vai decorrer a investigação.

Tendo o Agrupamento de Escolas M. sido avaliado em Janeiro de 2009, pareceu-nos pelas suas características ser emblemático da região de Portalegre, nomeadamente pelo número de alunos, de docentes, da diversidade de oferta formativa e, entre outras situações também pela sua proximidade com a investigadora. Esta proximidade regista-se essencialmente pela presença da investigadora na sessão de avaliação externa e pelo trabalho que desenvolveu em parceria com o agrupamento no que respeita à implementação e divulgação das ofertas formativas proporcionadas pelo Centro de Novas Oportunidades. Todos estes motivos levaram-nos a considerar que este seria o nosso melhor objecto de estudo.

Perante esta opção, fizemos em Outubro de 2010 uma primeira visita ao agrupamento para apresentar à direcção as intenções do que se pretendia estudar e solicitar-lhe a devida autorização para poder iniciar a investigação.

Nesta visita, a direcção apresentou uma postura muito positiva e aberta relativamente à proposta que lhe foi anunciada para o tema em estudo, evidenciando que seria uma mais-valia para esta organização escolar conhecer os resultados do estudo, tendo de imediato facultado cópias de diversos documentos internos, de que se destacam os seguintes:

- ✓ O relatório de avaliação externa da IGE e o contraditório feito pelo Agrupamento;
- ✓ O convite que a IGE enviou ao Agrupamento em Julho de 2008;
- ✓ O relatório do Programa de Acompanhamento de Auto-avaliação das escolas, de Maio de 2010, feito pela IGE;
- ✓ Reflexão final (interna) sobre a auto-avaliação 2008/2009.

Na tentativa de integrar, no processo em curso, os diversos actores internos, solicitámos à direcção que apresentasse o tema deste trabalho de investigação ao conselho geral e ao conselho pedagógico, pois sendo órgãos de administração e gestão do agrupamento podiam, se não estivessem de acordo, constranger a investigação em curso.

Numa segunda visita ao agrupamento, para mais uma conversa informal com os elementos da direcção do agrupamento, relataram a atitude de abertura do conselho geral e do conselho pedagógico para a realização deste estudo, recomendando contudo que se salvaguardasse o anonimato, quer do agrupamento quer dos intervenientes.

Durante esta visita foi-nos ainda facultado o acesso a documentos internos como actas do conselho pedagógico, dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma, relativas aos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010, visto estes anos lectivos serem ser aqueles em que os registos escritos poderiam indiciar os sinais de mudanças organizacionais e pedagógicas.

Também recolhemos alguma informação na página electrónica do agrupamento, onde foi possível consultar o plano de acção da auto-avaliação, o plano anual de ocupação plena de tempos escolares 2009/2010 e o projecto educativo 2009/2013.

Todos estes documentos foram, sem dúvida, um suporte prático que possibilitou fazer a primeira caracterização do estudo, nomeadamente a definição do guião para as entrevistas.

5.2. RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS

Alguns investigadores consideram que existem duas características essenciais que definem as entrevistas como uma conversa informal com um determinado objectivo e um encontro entre um profissional que conhece a finalidade do que pretende e um sujeito desconhecedor do tema em questão, num contexto específico e para uma situação determinada (Ghiglione e Matalon, 1978). Tendo presente as características atrás enunciadas para a realização da entrevista, procurámos escolher as pessoas a entrevistar, assim como constituir os grupos de entrevistados, seleccionando-os pelas funções que desempenhavam no agrupamento e formando-os de acordo com o desempenho de cargos e de papéis similares, de modo a que a conversa fosse amigável e que se tornasse possível contextualizar o estudo perante os sujeitos em presença.

5.2.1. SUJEITOS ENTREVISTADOS

Os dados do presente estudo foram recolhidos basicamente através de entrevistas em grupo, semi-estruturadas e gravadas, feitas com a aplicação da técnica de grupo focal (*focus group*). Esta técnica foi especificamente utilizada para potenciar a emergência de uma pluralidade de ideias, favorecida pela proximidade dos actores, o que pode facilitar a interacção e enriquecer as respostas obtidas, pois as ideias complementam-se. Podemos dizer que são observações mais ricas e mais partilhadas (Gui, 2003).

Ao constituir os grupos de entrevistados tivemos em conta a representatividade dos sujeitos na comunidade escolar, visto ser um dos princípios básicos de uma investigação, de forma a podermos compreender os resultados e não perdendo a capacidade de explicar os factos. Houve também intencionalidade na escolha dos sujeitos entrevistados, procurando que fossem aqueles que, pelas funções que tinham no agrupamento, estariam mais envolvidos nas

tarefas pedagógicas e organizacionais e aqueles que mais poderiam sentir, suportadamente as mudanças (Almeida e Freire, 2008).

As entrevistas de grupo, segundo Bogdan e Biklen (1994), embora úteis para levar o entrevistador para o mundo dos entrevistados, podem todavia, apresentar alguns problemas. O principal pode ser a tendência para que algum dos indivíduos tente controlar a entrevista, dominando a conversa. Outra das desvantagens surge com a reconstrução da entrevista, quando gravada, por dificuldade em reconhecer quem fala, quando várias pessoas falarem ao mesmo tempo.

Bell (1997) refere a vantagem da adaptabilidade da entrevista, uma vez que as respostas podem ser desenvolvidas e clarificadas, ao contrário das respostas aos questionários.

Durante as entrevistas procurámos colocar os sujeitos à vontade, para se conseguir uma riqueza de dados, com transcrições ricas em detalhes, revelando a perspectiva dos intervenientes sobre o tema (Bogdan e Biklen, 1994).

5.2.2. GRUPOS FOCAIS

Segundo Kind (2004), os grupos focais conseguem produzir dados que não se obteriam de outra forma, devido à interacção entre os participantes, ganhando-se em termos de grupo, principalmente quando este é constituído por elementos que já possuem naturalmente cumplicidades, neste caso profissionais. No caso concreto do presente estudo, os grupos foram organizados tendo em consideração as funções que os seus elementos desempenhavam, de modo a fornecerem as informações que seriam expectáveis. Estas entrevistas foram orientadas numa perspectiva de dinâmica de grupos, procurando a entrevistadora desenvolver o papel de mediadora e ser mais interventiva sempre que necessário.

Constituíram-se quatro grupos de entrevistados, num total de dezoito participantes: o grupo da direcção do agrupamento, com os quatro elementos que a compunham (o director, a subdirectora e os dois adjuntos); o grupo do conselho pedagógico de que procedemos à selecção de quatro elementos, sendo a coordenadora do departamento da educação pré-escolar, a coordenadora do departamento do 1º ciclo do ensino básico, a coordenadora de departamento de matemática e ciências exactas e o coordenador dos directores de turma do 2º e 3º ciclo do ensino básico; o grupo do conselho geral, constituído pelo presidente, um elemento da comunidade, pertencente a uma associação cultural, um representante do pessoal não docente e uma representante dos encarregados de educação; e o grupo das alunas,

constituído pelas três delegadas de turma do 2º ciclo do ensino básico e as três do 3º ciclo do ensino básico.

5.2.3. PREPARAÇÃO DA ENTREVISTA

Apesar do conhecimento pessoal que a investigadora detinha da grande maioria dos protagonistas, fez para todos os painéis uma introdução, com a duração de 10 minutos e o propósito de tranquilizar e enquadrar os entrevistados nos objectivos do estudo e dar-se a conhecer melhor, neste caso no desempenho do papel de moderadora do grupo, onde foram realizadas as seguintes abordagens:

- Apresentação da investigadora, nas vertentes profissional e pessoal, convidando os protagonistas a fazer o mesmo.
- Informação de que, nestes estudos de caso, não existem opiniões correctas, que todas as ideias divergentes são bem-vindas e que não existe nenhum interesse particular em qualquer conceito.
- Pedir aos participantes que falem um de cada vez e explicar que cada um pode intervir sempre que necessário, mas que devem ser evitadas interrupções desnecessárias.
- Solicitar permissão para gravar em áudio as entrevistas.

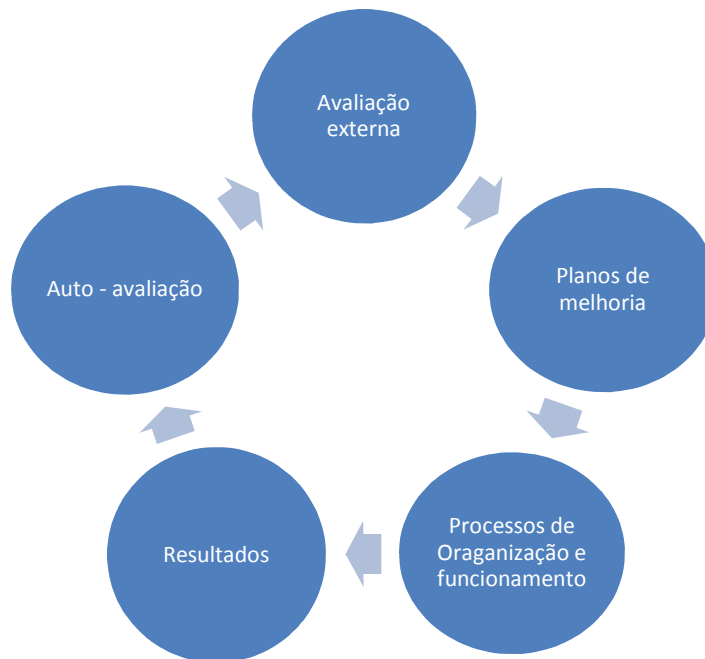
A entrevista teve, para cada grupo, uma duração média de 60 minutos. Durante a entrevista, sentimos a necessidade de que o debate se desenvolvesse de uma forma espontânea e de prestar atenção aos prováveis desvios ao tema. Recorremos a técnicas de aprofundamento da discussão, como repetir a afirmação do sujeito de forma interrogativa e lançar questões como: parece ter uma opinião muito enraizada sobre isso? O que acha que os outros pensam? Pode exemplificar? Começou a dizer que.... Foi necessário estar atenta a temas que foram levantados prematuramente por alguns participantes para o poder trazer, posteriormente, à discussão. Sempre que tal se julgou justificável, inserimos perguntas não previstas no guião. No final procurámos resumir a discussão, esclarecendo questões pendentes, mas analisando sem emitir juízos de valor contrários ao que o grupo apresentou (Gui, 2003, Kind, 2004, Ressel, Beck, Gualda, Hoffmann, Silva e Sehnem, 2008).

5.2.4. ELABORAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA

Como pretendíamos analisar a relação existente entre a avaliação externa e as melhorias

decididas na organização da escola que pudessem ter conduzido à melhoria dos resultados escolares, elaborámos o guião da entrevista tendo por base o modelo conceptual constante da figura 2.

FIGURA 2- MODELO CONCEPTUAL



Com base neste modelo conceptual pretendemos compreender o processo de interligação e de influência existente entre a avaliação externa, planos de melhoria, processos de organização e funcionamento, resultados escolares e capacidade de auto-avaliação.

Na elaboração do guião da entrevista ponderámos alguns princípios elementares referidos por Bell (1997). Respeitámos o princípio da flexibilidade, dando liberdade ao entrevistado para falar sobre o que considerar importante relativamente ao tema, acautelando a abordagem de todos os tópicos; a *imparcialidade*, quando procurámos evitar que no meio dos temas de relevância surjam, com frequência situações de emissão de opiniões e até de juízos de valor; o *registo* foi gravado em áudio, devidamente autorizado pelos entrevistados; o *tempo*, o *local* e o *estilo da entrevista* foram convenientemente acautelados, não tendo sido as entrevistas interrompidas. O tempo previsto de 60 minutos para cada grupo foi cumprido, a sala onde decorreram as entrevistas possuía as condições essenciais para manter uma conversa contínua e serena, os objectivos da entrevista foram explicados. Quanto ao estilo da entrevista tivemos

a preocupação de dar a conhecer a necessidade de manter uma postura de bom senso e de boa educação, entre todos os intervenientes.

A primeira versão do guião elaborado (Anexo I) foi sujeita à apreciação de um painel de juízes que propôs algumas novas situações para melhorar e validar o que nos propúnhamos fazer. Essa versão estava dividida em onze temas, com vinte e quatro questões na totalidade. Como as opiniões e sugestões foram aceites, deram origem ao guião final da entrevista (Anexo II) que reuniu na sua constituição doze temas com trinta e duas questões, que passamos a explicitar:

Tema 1 - Validação da entrevista e incentivo dos interessados

Com este primeiro bloco pretendemos validar a entrevista e incentivar os entrevistados, apresentando o tema e os objectivos do trabalho, explicando a importância do estudo e, consequentemente o relevo da sua cooperação. Foi também nesta ocasião que garantimos o anonimato a cada entrevistado, assim como a informação de que o resultado final do estudo seria posteriormente dado a conhecer a toda a comunidade escolar. Concluímos este ponto com o apelo e pedido de autorização de gravação da entrevista.

Tema 2 - Expectativas dos diversos intervenientes relativamente ao processo de avaliação externa

Este tema propôs-se perceber como é que cada entrevistado definia o processo de avaliação externa. Procurou também compreender como é que a direcção do agrupamento apresentou e caracterizou o agrupamento, aquando da preparação da sua apresentação para a Inspeção-Geral de Educação.

Tema 3 - Domínios da avaliação externa

Os objectivos para este tema situaram-se essencialmente na identificação dos domínios utilizados na avaliação externa, na especificação dos indicadores e no reconhecimento dos aspectos relacionados com cada domínio.

Tema 4 - Intervenientes na avaliação externa

Neste campo propusemo-nos a identificar a constituição dos painéis estabelecidos neste processo e referenciar outras hipóteses de participação.

Tema 5 - Impacto do processo de avaliação externa

Centrando-nos na avaliação externa, pretendemos reconhecer as expectativas relativas à melhoria da qualidade educativa e identificar aspectos que foram melhorados após este processo.

Tema 6 - Papel dos diversos órgãos de gestão e administração do agrupamento neste processo

Aspirámos perceber e identificar o papel de cada um dos representantes dos diversos órgãos de gestão e administração neste processo avaliativo e especificar qual ou quais as funções que cada estrutura desempenhou.

Tema 7 - Contributo dado pelo processo ao identificar os pontos fracos do agrupamento

Este tema aspirou a permitir identificar os objectivos já alcançados através da identificação dos pontos fracos.

Tema 8 - Ponto de situação relativamente aos constrangimentos identificados

Este bloco pretendeu especificar o que pode ter melhorado/ piorado ou estar na mesma quanto aos constrangimentos identificados.

Tema 9 - Ponto de situação relativamente às oportunidades identificadas

Tal como no tema anterior, neste pretendia-se o mesmo, mas no que respeita às oportunidades.

Tema 10 - Pontos fortes – qual o seu papel neste processo

Com este tema desejava-se conhecer a forma como os pontos fortes identificados estão a contribuir para a melhoria da qualidade educativa e ao mesmo tempo identificar se os pontos fortes definidos durante o processo podiam continuar a ser considerados como tal.

Tema 11 - Mecanismos de auto-avaliação

Neste ponto surgiu-nos a necessidade de comparar os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e, os existentes actualmente.

Tema 12 - Relatório de avaliação externa

Neste último tema apenas quisemos conhecer as formas de divulgação do relatório de avaliação externa.

5.2.5. ENTREVISTAS

A direcção de agrupamento, após conversa sobre o que se pretendia com as entrevistas, propôs-se a contactar os elementos escolhidos para esta participação, que se mostraram disponíveis e revelaram interesse na investigação.

A data para a realização das entrevistas foi definida procurando não prejudicar as actividades escolares a decorrer no agrupamento. Foram todas realizadas no mesmo dia, tendo-se iniciado com a entrevista à direcção do agrupamento, seguida da entrevista às alunas, durante o período da manhã. No período da tarde, foram realizadas as entrevistas aos elementos do conselho pedagógico e aos do conselho geral.

Codificámos cada entrevista – de E1 a E4 -, de acordo com a ordem de realização da mesma.

5.2.6. ANÁLISE DE DADOS

Após a realização das entrevistas, procedemos à produção dos respectivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos (Anexos III).

Depois da transcrição dos protocolos das entrevistas passámos à análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos a qual, de acordo com Bardin (2009), se pode efectivar mediante um conjunto de técnicas de análise que utilizam métodos e objectivos de descrição do teor das mensagens. Trabalhámos as mensagens de forma a descodificar a informação permitindo descrever resumidamente as características do texto, passando posteriormente à dedução para possibilitar a passagem, explícita e controlada, para a fase de interpretação de resultados.

As mensagens supracitadas transformam-se em dados, termo que designa os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e que são os elementos que formam a base de análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149); quando compilados, esses dados transformam-se em factos que, contextualizam a fundamentação do estudo em causa. As entrevistas foram analisadas tendo em consideração a sua inclusão em

determinada categoria, subcategoria e indicador da matriz de categorização e foram também, encontradas unidades formais de menor dimensão que designámos por unidades de registo (Esteves, 2006).

Uma análise de conteúdo válida deve, na opinião de Bardin (2009), assentar num conjunto de regras importantes: a *homogeneidade*, em que não se devem misturar os assuntos; a *exaustividade* em que devemos ir ao fundo das questões do texto; a *exclusividade*, quando cada elemento não deve fazer parte de duas categorias; a *objectividade*, quando diferentes codificadores devem chegar a resultados idênticos; a *adequação* ao conteúdo e objectivo.

Após uma leitura flutuante dos protocolos, iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas, com o primeiro tratamento. Para tal, seleccionámos os aspectos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, identificando as unidades de registo de cada entrevista, e eliminámos as questões e as passagens dos discursos que não pareciam relevantes face aos objectivos de investigação definidos, procurando deste modo dar início à construção da matriz de categorização correspondente à definição das categorias, das subcategorias e dos indicadores respectivos (Anexos IV).

Terminada a etapa anterior, procedemos à análise categorial das entrevistas, isto é, à organização da codificação que, na opinião de Bardin (2009), corresponde à transformação dos dados por recorte, agregação e enumeração para posteriormente culminar numa classificação e anexação em categorias.

Numa primeira fase definimos *à priori* a matriz de categorização a partir do guião das entrevistas. Após estarmos na posse de todas as informações colhidas pelas entrevistas e já sistematizadas com a codificação dos dados, a categorização foi sendo reajustada ao longo do processo, isto é, *à posteriori*, sendo melhorada com os dados das entrevistas. A versão final da matriz de categorização, uma vez introduzidas as adaptações que se nos afiguraram pertinentes, é apresentada no Quadro 8.

QUADRO 8 - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Avaliação externa | Definição de avaliação externa | Conceito de avaliação externa |
| | | Influências práticas desta avaliação |
| | | Características desta avaliação |
| | Caracterização do agrupamento para a avaliação externa | Aspectos relevantes na apresentação |
| | | Críticas relativas à avaliação externa |
| | | Obstáculos internos |
| Domínios utilizados na avaliação externa | Identificação dos domínios | |
| Indicadores utilizados na | Identificação dos indicadores | |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|---|---|--|
| | avaliação externa | Resultados |
| | | Prestação de serviço educativo |
| | | Organização e gestão escolar |
| | | Liderança |
| | | Capacidade de auto-regulação |
| | Constituição dos painéis | Constituição dos painéis |
| | | Critérios de selecção |
| | | Sugestão para a constituição dos painéis |
| | | Formação da equipa de avaliação externa |
| | Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa | Papel desempenhado por cada um nos diversos painéis |
| | | Intervenção específica no processo |
| | | Ponto forte sentido na participação |
| Ponto fraco sentido na participação | | |
| Melhoria educativa | Expectativas relativamente à melhoria educativa | Alterações na qualidade do serviço prestado |
| | | Avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa |
| | | Contributo da avaliação externa para a melhoria |
| | | Percepção sobre o ensino experimental |
| | Limitações da escola para a melhoria | |
| Aspectos melhorados após o processo | Mudanças ocorridas consideradas melhorias | |
| Atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento | Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento | Intervenção para melhorar os pontos fracos |
| | | Sentimento sobre a questão do acompanhamento da actividade lectiva |
| | | Opinião relativa à identificação dos pontos fracos |
| | | Fundamento para os resultados escolares |
| | Ponto de situação dos constrangimentos identificados | Ponto de situação dos constrangimentos identificados. |
| | Ponto de situação das oportunidades identificadas | As oportunidades identificadas continuam como tal |
| | | Razões porque continuam como oportunidades |
| Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa | Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa. | |
| | Identidade do agrupamento como ponto forte | |
| Mecanismos de auto-avaliação | Relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e os existentes neste momento | Obstáculos ao desenvolvimento dos processos |
| | | Processos formais de auto-avaliação antes da avaliação externa |
| | | Processos informais de auto-avaliação antes da avaliação externa |
| | | Processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa |
| | | Processos informais de auto-avaliação após a avaliação externa |
| | | Reacção da escola à auto-avaliação |
| | | Condicionalismos existentes pela auto-avaliação agora implementada |
| | | Influência da auto-avaliação na vida do agrupamento |
| Formas de divulgação do relatório de avaliação externa | Identificação das formas de divulgação do relatório de avaliação externa | |

As categorias definidas foram, por sua vez, divididas em número variável de subcategorias como se pode verificar pelo quadro em análise.

Na categoria *avaliação externa* surgem-nos seis subcategorias: definição de avaliação externa, caracterização do agrupamento para a avaliação externa, domínios utilizados na avaliação externa, indicadores utilizados na avaliação externa, constituição dos painéis e funções de cada estrutura no processo de avaliação externa.

No que respeita à segunda categoria, *melhoria educativa*, encontramos apenas duas subcategorias, a saber: expectativas relativamente à melhoria educativa e aspectos melhorados após o processo.

Relativamente à categoria *atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento*, delineámos quatro subcategorias, sendo elas: influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento, ponto de situação dos constrangimentos identificados, ponto de situação das oportunidades identificadas e contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa.

Quanto à categoria *mecanismos de auto-avaliação*, traçamos apenas uma subcategoria que foi a relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e, os existentes neste momento.

Relativamente à última categoria, *formas de divulgação do relatório de avaliação externa* não a subdividimos.

De acordo com Bardin (2009, p. 130) a “unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” pelo que no prosseguimento das etapas da análise de conteúdo introduzimos as unidades de registo. Estas têm como finalidade fazer uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos procurando compreender as relações entre as variáveis e o significado das diferenças (Quivy e Campenhoud, 1998).

CAPÍTULO IV- RESULTADOS

O presente capítulo pretende reflectir a análise, a interpretação e o cruzamento dos resultados obtidos, através da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas realizadas. Da análise comparativa assim efectuada obtivemos conceitos chave para cada categoria, subcategoria e indicadores constantes da matriz de categorização antes apresentada.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando a natureza do estudo e os objectivos a atingir, a análise e interpretação de resultados centra-se, basicamente em procedimentos interpretativos e heurísticos, de natureza qualitativa. Teve-se em conta, para isso, a síntese da informação elaborada a partir da matriz de categorização comparativa dos dados (Anexo VI), na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelos protagonistas da investigação.

Para desenvolver este capítulo iremos utilizar os conceitos chave encontrados na referida matriz, que serão utilizados como títulos e subtítulos:

1. Avaliação externa

1.1 Definição de avaliação externa

1.2 Caracterização do agrupamento para a avaliação externa

1.3 Domínios utilizados na avaliação externa

1.4 Indicadores utilizados na avaliação externa

1.5 Constituição dos painéis

1.6 Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa

2. Melhoria educativa

2.1 Expectativas relativamente à melhoria educativa

2.2 Aspectos melhorados após o processo

3. Atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento

3.1 Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento

3.2 Ponto de situação dos constrangimentos identificados

3.3 Ponto de situação das oportunidades identificadas

3.4 Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa

4. Mecanismos de auto-avaliação

4.1 Relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e, os existentes no momento

5. Formas de divulgação do relatório de avaliação externa

Ao longo do capítulo apresentaremos quadros com o resumo da análise de resultados, que procuram mostrar o número parcial e global das unidades de registo (UR) que identificámos nas entrevistas, por cada grupo de entrevistados, tendo em conta cada categoria, subcategoria e indicadores, conforme a legenda constante do Quadro 9, abaixo indicado. Em complemento, procurámos, também, ilustrar este trabalho de investigação com os elementos reais recolhidos através das entrevistas, pelo que serão transcritos alguns registos que contribuíram para a identificação dos diversos indicadores.

QUADRO 9 – DESIGNAÇÃO DA CATEGORIA

| Subcategoria | Referente à categoria em análise | | | | |
|---|--|--|--|--|---------------|
| Indicadores | Identificação do grupo entrevistado | Identificação do grupo entrevistado | Identificação do grupo entrevistado | Identificação do grupo entrevistado | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Referente à subcategoria a tratar | | | | | |
| Nº de Unidades de registo por grupo (UR) | | | | | Total |

6.1. AVALIAÇÃO EXTERNA

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que veio estabelecer, em Portugal, as linhas gerais que orientam os processos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas, pretende oferecer elementos para o aperfeiçoamento dos planos de melhoria e de desenvolvimento das

instituições escolares, conforme consta dos referentes e instrumentos de trabalho que a Inspeção-Geral de Educação apresenta publicamente, como orientação do desenvolvimento das suas próprias tarefas, durante este processo (Quadro de referência para a avaliação externa das escolas 2008/2009, IGE).

Esta investigação, como podemos comprovar pelo guião da entrevista, procurou conhecer o sentir dos sujeitos intervenientes no estudo em causa relativamente ao processo de avaliação externa, desde o próprio conceito, as suas influências e as características que apresenta.

6.1.1. DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

No que tem a ver com a subcategoria aqui em apreço, foi obtida a evidência que surge ilustrada no Quadro 10.

QUADRO 10-DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Definição de avaliação externa | | | | |
|---|--------------------------------|-----------|---------------|----------|-----------|
| | Direcção | C. Geral | C. Pedagógico | Alunas | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Influências práticas da avaliação externa | 11 | 10 | 4 | 0 | 25 |
| Conceito de avaliação externa | 5 | 6 | 3 | 2 | 16 |
| Características da avaliação externa | 7 | 0 | 1 | 0 | 8 |
| Nº de UR | 23 | 16 | 8 | 2 | 49 |

A leitura do quadro anterior permite verificar que nesta subcategoria (“definição de avaliação externa”), das 49 unidades de registo consideradas pertinentes, 23, ou seja, quase metade delas foram identificadas na entrevista feita à direcção do agrupamento. Isso poderá querer significar que a direcção possui mais conhecimentos sobre os temas relacionados com a avaliação externa. Mas não podemos deixar de registar que o conselho geral contribuiu para a definição de 16 unidades das 49 que atribuímos a esta subcategoria. Apesar de não terem sido definidas muitas unidades para o conselho pedagógico e para as alunas, ainda foi possível contabilizar 8 para o primeiro grupo e 2 para o segundo.

Procedendo agora à análise por indicador, isto é, focalizando desta vez a análise nas linhas horizontais, facilmente se reconhece que o indicador que corresponde às “influências práticas da avaliação externa” obteve praticamente metade (mais concretamente 25) do total de unidades de registo identificadas nesta subcategoria, sendo que a direcção contribuiu com 11, seguida do conselho geral que forneceu 10 unidades, das 25 unidades obtidas para este indicador.

No indicador “conceito de avaliação externa” foram os grupos, conselho geral e direcção (5 e 6), que contribuíram com 11 das 16 unidades de registo que definimos, tendo o conselho pedagógico também permitido definir 3 unidades, pelo que podemos considerar que os elementos que fazem parte dos órgãos de administração e de gestão do agrupamento estão mais despertos para os conceitos desta avaliação. O grupo das alunas concorreu apenas para este indicador com 2 unidades de registo. Se atentarmos à idade das alunas podemos considerar que evidenciaram ter alguma noção sobre a matéria em apreço.

Para o indicador “características da avaliação externa” apenas foram definidas 8 unidades de registo tendo a direcção, fornecido 7 destas unidades. Constata-se que a direcção, comparativamente com os outros intervenientes, reconhece as características da avaliação externa.

Considerando as expressões recolhidas do protocolo da entrevista da direcção, no que respeita ao primeiro indicador constante do quadro 10, salientamos algumas frases mais significativas “ajudou-nos a melhorar”, “foi uma mais-valia (para o pré-escolar)”, “os colegas empenham-se mais”, “estou a aprender (com o processo)”. A direcção teve também a percepção de que se a equipa avaliadora faz “uma análise crítica à apresentação... se deixam referências ou notas ... a escola deve analisá-las e tentar melhorar... indo ao encontro das solicitações da avaliação externa”. Para este grupo, este tipo de avaliação criou expectativas nos professores, nomeadamente enquanto aferição externa da qualidade que “em termos práticos, neste momento produz alguma coisa... já produziu, se tiverem excelentes avaliações podem ter mais quotas para atribuir avaliações aos professores”.

Ainda a respeito do indicador atrás referido “influências práticas da avaliação externa” os elementos do conselho geral consideraram que estavam “mais ou menos preparados” para o processo de avaliação externa, existindo o sentimento de que fazia falta, que ser “avaliados externamente é diferente de ser avaliados internamente” e geralmente quem “vem para nos avaliar ...vem preparado para o fazer”. Apesar de o processo não os ter surpreendido

encararam-no com algum receio, devido às dinâmicas próprias da escola e às características académicas dos seus alunos e por as mudanças de práticas não se reflectirem de imediato nos resultados escolares.

Os elementos do conselho pedagógico, no que diz respeito às influências práticas da avaliação externa consideraram que este processo “não tem a ver com a mudança de prática mais ou menos eficaz” mas “com a realidade concreta dos alunos daí esta avaliação por vezes não ser fácil de sentir no caso da escola”.

Do que ficou referido, na opinião dos entrevistados, aparentemente a avaliação externa comporta influências positivas para a melhoria de todo o processo educativo, mas também contém algumas menos positivas e que despertam algum receio, nomeadamente pelas características muito próprias dos alunos e do contexto onde estão inseridos, além das dúvidas relativas à mudança de práticas tendo em conta a melhoria dos resultados.

Relativamente ao segundo indicador do quadro, conceito de avaliação externa, e após a análise comparativa do conteúdo das entrevistas, a direcção manifestou a perspectiva de que “é uma avaliação que pretende saber quais as coisas que podemos melhorar na escola” para “ver o que temos de melhorar a nível da educação” pelo que se pretende “ter uma avaliação devidamente fundamentada em evidências que foram apuradas para de facto com os critérios que estão definidos para...atribuir esta ou aquela classificação”.

Os elementos do conselho pedagógico, sobre este indicador, o conceito de avaliação externa, consideraram que numa escola tudo é avaliação, desde a “avaliação externa dos alunos...da instituição, do serviço que presta onde estão também os resultados dos alunos ... as lideranças”.

Na opinião do conselho geral, o conceito de avaliação externa “é indispensável” pois “a ideia que os outros têm de mim é fundamental, não é para me atacar mas é para me ajudar a crescer”.

As alunas, para este indicador contribuíram com um conceito de avaliação externa que nos parece importante aqui registar pois consideraram que é a “avaliação para o exterior ... da escola...de tudo”.

É de salientar que os diferentes grupos apresentam distintos conceitos conforme as suas responsabilidades na organização escolar, mas todos eles importantes e que, eventualmente se podem complementar.

No que concerne ao indicador “características da avaliação externa” constatámos que a direcção considerou que esta avaliação levanta dúvidas, apesar do seu carácter cíclico, nomeadamente quanto ao tempo utilizado para desenvolver todo o processo e por decorrer em painéis, que cruzam informação, cujo sentido depende da interpretação dos diversos actores internos. É um processo que pode ser um “ponto de partida para que as escolas consigam implementar as práticas de auto-avaliação”, mas que deve ser “fundamentada na avaliação interna”, procurando que traga “alguns benefícios ao funcionamento geral das instituições” e que procurasse melhorar “as práticas quotidianas e os resultados”.

Sintetizando as evidências recolhidas, parece ser de admitir que os elementos entrevistados pertencentes aos órgãos de administração e gestão do agrupamento, isto é, direcção, conselho geral e conselho pedagógico relativamente a esta subcategoria e, particularmente quanto ao indicador “influências práticas da avaliação externa” possuem mais conhecimentos relacionados com o processo de avaliação externa, o que nos parece evidente uma vez que desempenham cargos de responsabilidade dentro do agrupamento.

6.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA

O Quadro 11 evidencia os resultados relativos à subcategoria agora apresentada “caracterização do agrupamento para a avaliação externa”.

QUADRO 11- CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Caracterização do agrupamento para a avaliação externa | | | | |
|--|--|---------------|----------|----------|-----------|
| | Direcção | C. Pedagógico | C. Geral | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Críticas relativas à avaliação externa | 11 | 9 | 0 | 0 | 20 |
| Aspectos relevantes na apresentação | 13 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Obstáculos internos | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Nº de UR | 34 | 9 | 0 | 0 | 43 |

Nesta subcategoria as questões presentes do guião da entrevista foram colocadas essencialmente à direcção do agrupamento. Nos restantes grupos de entrevistados colocámos à sua consideração, se estariam ou não em condições de responder às questões relativas à

apresentação do agrupamento, pois apenas o primeiro grupo foi responsável por realizar esta tarefa. No grupo das alunas as questões relativas a esta subcategoria não lhe foram colocadas. Contudo, os elementos do conselho pedagógico fizeram críticas ao processo e identificaram alguns obstáculos internos.

Procedendo à análise do quadro acima referido podemos constatar que para a subcategoria “caracterização do agrupamento para a avaliação externa” obtivemos um total de 43 unidades de registo. Destas, 34 foram obtidas pela intervenção da direcção e 9 pelos elementos do conselho pedagógico. É evidente que a direcção do agrupamento revela conhecer no essencial, a forma de apresentação da escola, procedendo a críticas ao processo e realçando alguns obstáculos.

Analisando agora os resultados constantes do quadro 11 por indicador, torna-se visível que o designado por “críticas relativas à avaliação externa” recebeu 20 unidades de significação, distribuídas entre a direcção e o conselho pedagógico, com 11 e 9 unidades, respectivamente. Salienta-se ainda desta observação que relativamente ao indicador “aspectos relevantes na apresentação” apenas da entrevista da direcção retirámos elementos para apresentar 13 unidades de registo. No que respeita ao indicador “obstáculos internos” as 10 unidades de registo encontradas são da responsabilidade dos elementos da direcção.

O indicador “críticas relativas à avaliação externa” foi criado *à posteriori*, motivado pelas evidências que recolhemos do protocolo das entrevistas, nomeadamente as relativas aos aspectos que focaram o relatório de avaliação apresentado pela Inspecção-Geral de Educação, no final do processo de avaliação externa. Nesta perspectiva a direcção justifica não ter concordado “com algumas das avaliações feitas pela equipa inspectiva” pelo que apresentaram “o contraditório”. Encararam a avaliação externa como sendo “algo penalizadora em relação ao ensino, à prática das ciências em contexto experimental”. Revelaram ter “algumas dúvidas sobre o tempo que medeia esta avaliação externa”.

Por sua vez os elementos do conselho pedagógico, relativamente ao indicador “críticas relativas à avaliação externa” corroboraram o aspecto relativo ao tempo para o desenvolvimento do processo avaliativo, na escola, considerando que “ não é em 2 ou 3 dias que se conhece uma escola, que se consegue digamos tirar a temperatura à escola”. Ainda, traduzindo a opinião destes elementos, durante o processo de avaliação externa não foi possível demonstrar com evidências o que faziam, porque não tinham por hábito registar o trabalho pedagógico realizado pelo que agora “ acaba por ser ... às vezes uma redundância”

pois “aparece (escrito) ... em todos os sítios várias vezes o mesmo trabalho que se faz”. Referem que “fazíamos muitas vezes em termos de conversas informais...agora fazem-se várias vezes” e formalmente.

Grande parte das unidades de registo que encontrámos para o indicador “aspectos relevantes na apresentação” mostraram conceitos chave que, pretensamente procuraram traduzir a necessidade, conforme um dos elementos da direcção salientou “notei que precisávamos de demonstrar que fazíamos um bom trabalho” e que era necessário passar “a mensagem de como é que a escola funciona”. Este elemento da direcção evidenciou ainda, alguma satisfação quando referiu “os nossos parceiros estavam satisfeitos connosco e partilhavam...os problemas que nós tínhamos”.

Recorremos a uma outra opinião que, aparentemente foi reveladora de preocupação, pois “de acordo com o guião tentar demonstrar aquilo que ...querem ver, ou seja de forma inequívoca, as nossas evidências”.

Reportando-nos ao indicador “obstáculos internos” foram mencionados pela direcção, especialmente aqueles que consideraram a necessidade de respeitar a forma de circulação da informação, pois “pode acontecer às vezes essa informação não ser assimilada, não ser vista, não ser ouvida, não ser lida”. A informação, de acordo com o referido, é fornecida mas “às vezes a gente não faz muito caso” pelo que “no cruzamento de informação entre painéis (houve) discrepâncias por coisas que não existem efectivamente”. “Os assuntos são debatidos” em todos os órgãos de gestão e administração, pelo que a não assimilação da informação resultou em “discrepâncias por coisas que não existem efectivamente”.

A análise deste quadro relativo à subcategoria “caracterização do agrupamento para a avaliação externa” parece indiciar que a direcção demonstrou preocupação em justificar o que não esteve tão bem no decorrer do processo de avaliação externa. Fizeram essencialmente referência à falta de circulação de informação para que todos pudessem utilizar os mesmos argumentos, à dificuldade que sentiram na recolha efectiva de evidências e à crítica de que o tempo de realização da avaliação externa não foi suficiente para se conhecer com objectividade a escola.

6.1.3. DOMÍNIOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA

Seguindo a metodologia utilizada, o Quadro 12 indica a frequência de unidades de registo encontradas para o indicador relativo à subcategoria “domínios utilizados na avaliação externa”.

QUADRO 12 - DOMÍNIOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Domínios utilizados na avaliação externa | | | | |
|----------------------------|--|---------------|----------|----------|----------|
| | Direcção | C. Pedagógico | C. Geral | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Identificação dos domínios | 4 | 2 | 1 | 0 | 7 |
| Nº de UR | 4 | 2 | 1 | 0 | 7 |

Nesta subcategoria foram apenas atribuídas 7 unidades de registo tendo a direcção contribuído com 4, o conselho pedagógico com 2 e o conselho geral com 1. O mesmo se pode referir para o indicador uma vez que é o único desta subcategoria.

Foi perceptível que na identificação dos domínios utilizados na avaliação externa existiu dificuldade por não se lembrarem das suas designações ou talvez por falta de familiaridade com as designações ou terminologias utilizadas no processo.

As respostas à questão colocada que associámos a este indicador, por parte da direcção, situaram-se entre “lembro-me mais daquele em que a gente teve a nota mais fraca auto-avaliação... os outros foi tudo bom”. Depois, com alguma hesitação, foram sendo recordados alguns dos domínios com as seguintes expressões: “o serviço educativo, a liderança”, “resultados era o que nós pensávamos o que era pior”, “organização e gestão” e “ ainda faltam dois”.

O grupo do conselho pedagógico, apesar de lhe ter sido atribuído apenas duas unidades de registo, foi quem menos hesitou ao referir as designações dos domínios. Utilizaram expressões como “resultados dos alunos, liderança, não sei já o nome deles como são” e continuaram tentando recordar “prestação de serviço, organização e gestão escolar e capacidade de auto-avaliação que aliás foi o nosso ponto fraco, foi o mais fraco”.

Neste indicador o conselho geral não recordou mesmo nenhum dos domínios limitando-se a utilizar a expressão “agora assim de momento não”.

Embora com as incertezas demonstradas relativamente a este indicador conseguiram, entre todos os entrevistados, referir os domínios utilizados pela avaliação externa.

6.1.4. INDICADORES UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA

Para possibilitar a leitura e análise dos elementos obtidos relativos à subcategoria “indicadores utilizados na avaliação externa” apresentamos o Quadro 13.

QUADRO 13- INDICADORES UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Indicadores utilizados na avaliação externa | | | | |
|--------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | C. Pedagógico | C. Alunas | Direcção | C. Geral | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Resultados | 13 | 4 | 4 | 10 | 31 |
| Liderança | 14 | 1 | 11 | 0 | 26 |
| Prestação de serviço educativo | 6 | 10 | 0 | 1 | 17 |
| Organização e gestão escolar | 1 | 7 | 0 | 5 | 13 |
| Capacidade de auto-regulação | 2 | 0 | 6 | 0 | 8 |
| Identificação dos indicadores | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Nº de UR | 36 | 22 | 21 | 16 | 95 |

Nesta subcategoria “indicadores utilizados na avaliação externa” como não foram identificados os indicadores da avaliação externa, recorreremos à estratégia de recordar os domínios utilizados para dar início ao tema introduzido. Ao serem recordados os domínios, que aqui considerámos como indicadores, foram surgindo algumas referências aos indicadores que pretendíamos que fossem referidos.

Assim, no que concerne à subcategoria designada “indicadores utilizados na avaliação externa” podemos observar que das 95 unidades de registo, 36 foram identificadas pela

entrevista dos elementos do conselho pedagógico, ficando na última posição o conselho geral com 16 unidades de registo. As alunas e a direcção forneceram a esta subcategoria 22 e 21 unidades de registo, respectivamente.

Quando analisamos cada um dos indicadores desta subcategoria, verificamos que das 95 unidades de registo identificadas, os “resultados” contribuíram com 31 unidades, a “liderança” com 26 unidades, a “prestação do serviço educativo” com 17 unidades, a “organização e gestão escolar” com 13 unidades, a “capacidade de auto-regulação” com 8 unidades e a “identificação dos indicadores” sem nenhuma unidade de registo.

Relativamente ao indicador “resultados” das 31 unidades de registo encontradas foram as entrevistas dos elementos do conselho pedagógico e do conselho geral com 13 e 10 unidades, respectivamente, quem mais concorreu para o número global. No que respeita ao indicador “liderança” o conselho pedagógico e a direcção contribuíram com 14 e 11 unidades de registo, cada um, de um total de 26, restando apenas uma que foi atribuída ao conselho geral. No indicador “prestação de serviço educativo” salientamos o grupo das alunas que forneceram 10 unidades de registo, para este estudo, num total de 17 encontradas, tendo o conselho pedagógico contribuído com 6 unidades. Para o indicador “organização e gestão escolar” seleccionámos 13 unidades de registo sendo que 7 são das alunas, 5 do conselho geral e 1 do conselho pedagógico. Quanto ao indicador “capacidade de auto-regulação” constatámos que a direcção contribuiu com 6 das 8 unidades de registo identificadas. E por último, para o indicador “identificação dos indicadores” não obtivemos nenhuma unidade de registo, pois nenhum dos elementos entrevistados se recordou dos indicadores utilizados na avaliação externa, tal como tinha sido difícil recordarem os domínios.

Relativamente ao indicador “resultados” pretendíamos que os diferentes grupos pudessem focar aspectos relacionados com sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina, valorização e impacto das aprendizagens.

Assim, e no que respeita a este indicador o conselho pedagógico foi quem demonstrou, pela quantidade de unidades de registo que proporcionou, maior interesse nesta abordagem tendo, inclusivamente salientado quase todos os factos que alvitrámos.

Do protocolo da entrevista do conselho pedagógico pudemos obter expressões que, eventualmente admitem exprimir os indicadores usados pela Inspeção-Geral de Educação quando da avaliação externa. Foi referido que “era feito um balanço dos resultados dos alunos em diversos anos não só da avaliação interna como também nos resultados da

avaliação externa, exames nacionais e aferição”, que “os resultados tinham a ver com o contexto” e, que na opinião pessoal de um dos entrevistados deste grupo “são os resultados que me interessam... resultados académicos ... os resultados podem ser de vários níveis” até porque “não só são os resultados académicos, mas eu tenho uma grande preocupação com estes porque as pessoas normalmente são estes que referem”. Uma outra preocupação demonstrada reportou-se à “mudança de mentalidades. E como é que se mudam mentalidades? É assim, temos que valorizar a escola” pois “não há a valorização do conhecimento, não há a valorização da escola, a nossa profissão tem sido um bocado desvalorizada”. Falando na primeira pessoa uma das coordenadoras de departamento curricular referiu que tinha “sempre incentivado os...alunos a estudar, a terem um bom percurso escolar”, mas “agora começo a chegar à conclusão que se calhar, até nem vale a pena, isso é algo que ultimamente me tem doído muito”, pois “lembro-me de me sentir um bocado fustigada com os resultados da matemática que eu queria que fossem um pouco melhores e não foram”, porquanto havia “nas turmas...discrepâncias muito grandes”.

As alunas a respeito do indicador “resultados” opinaram que “os resultados são bons” que “não há abandono escolar” e que “os resultados no exame vão ser bons” apesar de “alguns não tanto porque eles não querem saber da matemática mas outros sim”.

Ainda em referência aos “resultados” a direcção referiu que “pensámos... nos resultados em terem um resultado pior” e recordaram alguns dos indicadores que foram utilizados no relatório apresentado no final do processo de avaliação externa “taxa de repetência dos alunos, a questão do insucesso a matemática, a língua portuguesa, nos exames nacionais” e “valorização das aprendizagens pela comunidade? Era uma delas...mas aqui a nossa comunidade até valoriza muito a escola”.

O conselho geral, um dos órgãos de administração do agrupamento, demonstrou alguma preocupação a respeito deste indicador, utilizando expressões como “houve sempre a questão da matemática onde temos piores resultados”, “sabíamos que não estávamos bem a nível dos resultados da matemática”. Referiu sobre a valorização das aprendizagens que “quem deve valorizar as aprendizagens é sempre quem utiliza a escola, os alunos e os próprios encarregados de educação”. Considerou que “há um fraco...acompanhamento dos encarregados de educação, relativamente ao percurso escolar dos filhos” devido a “não vir (em) à escola quando devem vir, não fazem os trabalhos, é não trazerem o que é determinado. É um acompanhamento como deve ser feito [activo] ”.

Relativamente aos resultados, aparentemente todos os grupos de entrevistados demonstraram a sua preocupação com os académicos e, com a valorização e o impacto das aprendizagens, mas não revelaram dar importância à participação e ao desenvolvimento cívico, assim como ao comportamento e disciplina.

Sendo a liderança um domínio da avaliação externa, que neste trabalho de investigação considerámos como indicador, foram utilizados para proceder ao juízo de valor registado no relatório da avaliação externa da IGE a visão e estratégia, a motivação e empenho, a abertura à inovação, as parcerias, protocolos e projectos. No decorrer das entrevistas foram abordados, de certo modo os indicadores que expressam a liderança, mas não de uma forma muito clara ou sistematizada.

A direcção demonstrou algum desencanto relativamente à classificação obtida na avaliação externa no domínio da liderança, tendo o director referido que pensava “que a liderança estava forte, nunca fui posto em causa” até porque no processo eleitoral tinha sido eleito, numa votação em que “a eleição tem sido sempre por unanimidade dos votantes”. Admitiram ainda que “a gestão depende muito da liderança que é exercida pelos [órgãos] intermédios”.

Na opinião dos elementos do conselho pedagógico a liderança está mais relacionada com a direcção, pois possuem “capacidade motivadora das pessoas relativamente ao funcionamento da escola... e também com as pessoas” mas também com as “lideranças intermédias”.

A respeito do indicador que designámos por “prestação do serviço educativo” a equipa de avaliação externa utilizou como indicadores, deste domínio, a articulação e sequencialidade, o acompanhamento da actividade lectiva em sala de aula, a diferenciação e apoios, a abrangência do currículo e a valorização dos saberes e da aprendizagem.

Da entrevista das alunas, para o indicador “prestação de serviço educativo” retivemos expressões como “as matérias ... têm significado para a vida”, “a professora de Matemática do 7º e 8º ano não é lá muito boa, nós perguntamos e ela não nos liga nenhuma importância”, “explica, mas muito à balda” e “a forma como a professora ensina” origina a que “metade da turma está ... a falar na (durante) aprendizagem”. Com a expressão que utilizaram “vamos ao professor do 2º ciclo para perguntar alguma coisa” e “o meu professor de matemática explica bem” (do 2º ciclo) percebemos que estas encontraram, para o problema, a sua própria estratégia de melhoria relativamente às aprendizagens que necessitariam de realizar.

Os elementos do conselho pedagógico referiram, essencialmente a existência de uma “baralhada... aulas de recuperação, reforço curricular, áreas de enriquecimento curricular,

apoios ... aulas de recuperação” depreendendo que dinamizavam uma grande diversidade de estratégias.

Para os sujeitos do grupo do conselho geral, a prestação de serviço educativo passava por se constituir como “práticas correntes na escola que a escola continua a implementar” pois apresentaram “perante a inspecção algumas estratégias que estávamos a implementar para conseguir melhores resultados”.

Relativamente ao indicador “organização e gestão escolar” que foi utilizado no processo de avaliação externa para o domínio, com a mesma designação, salientamos os seguintes conceitos: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e equidade e justiça.

As alunas consideraram que existia o “uso das novas tecnologias” e que organizavam na escola “actividades” como a “feira verde” onde vendiam “os produtos da horta”, além de participarem em diversas “actividades badminton, xadrez, futsal, visitas de estudo”.

Os entrevistados pertencentes ao conselho pedagógico, ao tentarem recordar os indicadores referem “tinha a ver um bocado com o planeamento da acção educativa, com a situação em exercício...com a planificação das actividades que vão ser desenvolvidas”.

No sentir dos elementos do conselho geral, representantes da comunidade educativa externa à organização escolar, a perspectiva que testemunharam para este indicador “é que sim, eu vejo os pais presentes em actividades, eu vejo os pais presentes em eventos dentro da escola, há eventos que já duram há vários anos”, dando como exemplo o caso da feira verde “que promove a integração até uma certa ruralidade activa dentro da escola, os pais estão cá, os pais trazem coisas, os pais vêm ver os filhos, baseando nestes factos concretos a minha percepção é que sim”.

Estas opiniões sugerem-nos que o agrupamento, possivelmente possui a prática da concepção, planeamento e desenvolvimento das actividades envolvendo todos os actores intervenientes no processo educativo, desde os alunos, aos pais e aos elementos da comunidade, não passando esta organização apenas pelos professores.

Na organização do processo de avaliação externa para o domínio “capacidade de auto-avaliação” foram definidos dois indicadores, auto-avaliação e sustentabilidade do progresso.

No processo de avaliação externa do agrupamento a classificação da escola na “capacidade de auto-avaliação” foi de Suficiente por ter sido considerado que a equipa de auto-avaliação foi constituída como resposta ao solicitado pelo procedimento externo e que não estava devidamente sistematizada e era, essencialmente sustentada por um olhar interno sobre os resultados escolares e os relatórios de actividades e de desempenho dos cargos (Relatório da Avaliação Externa, IGE, 2009).

Relativamente ao indicador por nós delineado “capacidade de auto-avaliação” a direcção do agrupamento reconheceu que “a questão da auto-avaliação não tinha sido ainda para nós ou para a escola...uma necessidade premente”, “talvez fosse uma das áreas em que...tivéssemos menos despertos... daí que nem sequer pensámos em que poderia ser esse o pior resultado”. Admitiram também que não tinham “muita ou nenhuma prática na avaliação interna das próprias organizações” e que este “é um percurso...que está a dar os primeiros passos” no agrupamento.

Os elementos do conselho pedagógico recordaram este indicador como sendo aquele que “tem a ver com as áreas que foram desenvolvidas no sentido da escola se avaliar a si, isto é, fazer a sua própria auto-avaliação”.

No último indicador, inscrito no quadro, que refere especificamente a identificação dos indicadores utilizados na avaliação externa foi notório o desconhecimento das nomenclaturas utilizadas no processo de avaliação externa por todos os grupos em presença, como temos referido anteriormente, tendo sido utilizada várias vezes a expressão “não me recordo”.

6.1.5. CONSTITUIÇÃO DOS PAINÉIS

O Quadro 14 permite-nos analisar a subcategoria “constituição dos painéis” de onde pretendemos ressaltar que o indicador “influência da formação académica da equipa nos resultados obtidos” surgiu *à posteriori*, depois da entrevista com a direcção do agrupamento.

QUADRO 14 - CONSTITUIÇÃO DOS PAINÉIS

| Subcategoria | Constituição dos painéis | | | | |
|---|--------------------------|-----------|---------------|----------|-----------|
| | Direcção | C. Geral | C. Pedagógico | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Critérios de selecção | 13 | 6 | 3 | 0 | 22 |
| Influência da formação académica da equipa nos resultados obtidos | 18 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| Sugestão para a constituição dos painéis | 3 | 8 | 3 | 0 | 14 |
| Constituição dos painéis | 4 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| Nº de UR | 38 | 15 | 8 | 0 | 61 |

Ao observarmos e analisarmos o quadro acima referido constatamos que de um total de 61 unidades de registo encontradas para esta subcategoria, 38 foram fornecidas pela entrevista da direcção, 15 pelos elementos do conselho geral e 8 pelos do conselho pedagógico. O grupo das alunas nada referiu, nas entrevistas, sobre esta subcategoria por não terem participado no processo de avaliação externa.

Procedendo à leitura, por indicador, verificámos que o designado “critérios de selecção” contribuiu com 22 unidades de registo, para o global de 61, pertencendo 13 à direcção, 6 ao conselho geral e 3 ao conselho pedagógico. O indicador “influência da formação académica da equipa nos resultados obtidos” obteve 18 unidades, das 61 registadas e apenas num dos grupos de entrevistados, a direcção. Coube ao indicador “sugestão para a constituição dos painéis” obter 14 unidades de registo, sendo que 8 foram atribuídas ao conselho geral e a direcção e o conselho pedagógico obtiveram 3 unidades, cada. Ao indicador “constituição dos painéis” foram atribuídas 7 unidades, 4 para a direcção, 2 para o conselho pedagógico e 1 para o conselho geral.

Ao procurar compreender qual a intervenção interna na definição dos “critérios de selecção” dos painéis, a direcção salientou que foram dadas “orientações ... (de) como eram feitos os painéis” cabendo aos responsáveis do agrupamento a função de “dar resposta ao ... solicitado” e de tentar “que as pessoas comparecessem”. Esclareceram ainda que deram “conhecimento do que era necessário que havia isto e isto a acontecer lá na escola ... que seriam bem-vindos ... e depois eles ... é que decidiram quem vinha”. No caso em concreto

do agrupamento, confirmaram que “nos painéis repetem-se os elementos por a escola ser muito pequena”.

O conselho pedagógico, relativamente ao primeiro indicador constante do quadro 14, considerou que “os painéis dos professores, dos coordenadores, directores de turma etc., realmente são representativos, por exemplo a nível dos alunos às vezes é um bocado ter sorte ou não ter sorte”.

O conselho geral, no que respeita aos critérios de constituição dos painéis, mencionou que não reflectiu “muito sobre isso, foi o que nos apresentaram e nós tentámos dar resposta ao que foi solicitado” mas procurou esclarecer a situação referindo que “solicitaram-nos e nós não vimos nada de mal nisso”. Reconheceu contudo que “não faria muito sentido vir uma equipa de avaliação e digamos o organismo avaliado é que escolhia como é que era a forma de ser avaliado. Havia qualquer coisa aí que depois não faria muito sentido. Cada organismo queria ser avaliado de sua forma”.

A direcção foi o único grupo de entrevistados que contribuiu para a definição *à posteriori*, do indicador “influência da formação académica da equipa” pois, deu bastante relevo à formação académica de cada um dos elementos da equipa de avaliadores externos, considerando que neste caso em concreto “são pessoas muitíssimo ligadas só à ciência...isso...ficou reflectido” pelo que se sentiram “mais à vontade a avaliar aquilo que [sabem] melhor” tendo este problema ficado “evidente no relatório”.

Encararam como bastante importante a constituição de uma equipa para esta tarefa, tendo em conta a sua formação de base, procurando diversificar as áreas e não concebendo a constituição de uma equipa de três elementos em que dois são da área das ciências.

O director do agrupamento referiu que o “elemento externo...era de facto um *ex-libris*, mas é na área das ciências ligado às ciências experimentais” e que um dos elementos da Inspeção-Geral de Educação “uma senhora...era...do grupo de matemática e ciências” o que “ficou a reflectir-se em todos os relatórios que foram feitos com aquela equipa”.

Foi opinião geral da direcção que a constituição da equipa de avaliação externa deveria “ser suficientemente abrangente” quanto à sua formação académica e profissional.

Subentendeu-se, pelas expressões referenciadas pela direcção, o desagrado que se instalou na comunidade educativa, mais relevante entre os docentes, relativamente ao ensino experimental ter sido considerado como um ponto fraco do agrupamento, no processo de avaliação externa.

O indicador “sugestão para a constituição dos painéis” também foi formulado *à posteriori*, devido a ser um aspecto sentido de diferentes formas pelos elementos dos órgãos representados nos painéis.

O conselho pedagógico considerou que deveria existir uma forma diferente de selecção dos alunos para os painéis porque neste caso específico “se fossem outros alunos a participar a opinião deles já seria completamente diferente” recordaram que “na altura os delegados de turma eram dos alunos mais fraquinhos que ... tínhamos nas turmas”.

A direcção sentiu a necessidade de referir que “nunca houve nenhum painel que cruzasse presencialmente as pessoas” até porque “não houve um painel que juntasse...um director de turma, um professor que não tivesse nada a ver com o assunto, um coordenador qualquer, um membro do órgão de gestão”, isto é “um painel que tivesse a representatividade geral...heterogéneo a nível de funções”.

Por sua vez, os elementos do conselho geral, especialmente o seu presidente, reconhece que podia ter pertencido a outro painel pois “se em determinada altura se chega a uma conclusão durante a acção da inspecção, que há qualquer coisa que falta ali limar, acho que era de todo importante, a existir essa necessidade que se constituam novos painéis” com o objectivo de “esclarecer algumas coisas, sobretudo daquelas questões que venham a ser depois indicadas como pontos fracos”.

As diversas expressões utilizadas pelos intervenientes dos diversos órgãos de administração e gestão do agrupamento que foram entrevistados, aparentemente conduzem-nos à dedução de que, se tivessem sido auscultados de uma outra forma pela equipa avaliativa, poderiam ter evitado o apontamento dos pontos fracos, atribuídos ao agrupamento na avaliação externa.

Os diversos intervenientes nesta investigação perceberam que o indicador “constituição dos diferentes painéis” serviu, particularmente para o cruzamento de informação e consideraram que foi “uma boa forma de constituir os painéis”. Devido à diversidade de painéis constituídos para esta avaliação externa (coordenadores de departamento, elementos do conselho pedagógico, alunos, pais e /ou encarregados de educação, elementos da comunidade, representantes da autarquia, professores com cargos, professores sem cargos, conselho geral) problematizaram a sua condição de serem um pequeno agrupamento, o que motivou as pessoas estarem presentes em 2 ou mais painéis, como foi o caso de uma coordenadora de departamento.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

Para este indicador “constituição dos painéis” a direcção foi o grupo que mais se recordou da forma como os painéis foram constituídos e relevaram a constituição do primeiro painel que “começou com os nossos parceiros”.

O conselho pedagógico realçou como importante no processo a existência de painéis bastante diversificados.

Por sua vez o conselho geral referiu que esta foi “uma boa forma de constituir os painéis”.

6.1.6. FUNÇÕES DE CADA ESTRUTURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A análise relativa à subcategoria “funções de cada estrutura no processo de avaliação externa” foi realizada com base no Quadro 15.

QUADRO 15 - FUNÇÕES DE CADA ESTRUTURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa | | | | |
|---|--|---------------|----------|----------|-----------|
| | C. Geral | C. Pedagógico | Direcção | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Ponto fraco sentido na participação | 7 | 9 | 4 | 0 | 20 |
| Ponto forte sentido na participação | 9 | 4 | 1 | 0 | 14 |
| Papel desempenhado por cada um nos diversos painéis | 4 | 0 | 2 | 0 | 6 |
| Intervenção específica no processo | 4 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| Nº de UR | 24 | 13 | 8 | 0 | 45 |

No quadro acima referido podemos observar que o conselho geral foi quem mais contribuiu (24 unidades de registo) para número global (45) de unidades de registo, por sua vez as alunas nada referiram que pudesse ser enquadrado nesta subcategoria. As restantes unidades de registo foram divididas entre o conselho pedagógico (13 unidades) e a direcção (8 unidades).

Relativamente aos indicadores incorporados nesta subcategoria foi o denominado “ponto fraco sentido na participação” aquele que mereceu a identificação de mais unidades de registo, 20 das 45 declaradas, sendo que os elementos do conselho pedagógico contribuíram com 9 destas unidades e o conselho geral com 7. No indicador “ponto forte sentido na

participação” foram atribuídas 14 unidades de registo para um global de 45, para as quais os elementos do conselho geral contribuíram com 9 e o conselho pedagógico com 4.

Nos indicadores “papel desempenhado por cada um nos diversos painéis” e “intervenção específica no processo” foram identificadas 6 e 5 unidades de registo, respectivamente, tendo o conselho geral contribuído com 4 unidades para cada um destes indicadores e as restantes ficaram a dever-se à direcção.

As unidades de registo que foram encontradas para o indicador “ ponto fraco sentido na participação” situaram-se, essencialmente no desagrado face ao processo e ao desempenho de equipa avaliativa do processo de avaliação externa do agrupamento.

Procurando esclarecer esta perspectiva, apraz-nos referir a opinião da direcção sobre este indicador, ao considerar que “se relacionar (a) importância da direcção com os painéis ou com o número de painéis ou com o...tempo ou com aquilo que foram ouvidos, a direcção acabou por estar em pé de desigualdade relativamente aos outros”. Referiu ainda, um dos elementos da direcção, que no “geral pareceu-me que a inspecção queria mais ter uma visão do outro lado do que propriamente a visão das pessoas de topo”.

Os elementos do conselho pedagógico sentiram como ponto fraco da sua participação na avaliação externa, nomeadamente a “preocupação quando questionada sobre os resultados dos alunos sobretudo sobre alguma discrepância entre os resultados dos alunos a nível da escola e por exemplo a nível nacional” pois “gostaria que fossem muito melhores, e sei que fazemos muito para resolver isso, mas não é tudo, se calhar nós podemos fazer mais, sobretudo na mudança completa de mentalidades”. Estes intervenientes teriam gostado de “poder mostrar que aqueles resultados não eram um produto do trabalho que...desenvolia, eu e os meus colegas”. Consideraram que trabalhavam e faziam “ tudo por tudo para os meninos...superarem todas e mais algumas dificuldades” e que não podiam “mostrar isso, porque os resultados eram aqueles e não eram outros”.

Por sua vez, o conselho geral demonstrou possuir a convicção de que sentiam estar “fechados no nosso mundo, pensamos que estamos a fazer tudo muito bem, às vezes não é tão óbvio como tudo isso”. Consideraram que “objectivamente naquele dia e naquele painel... teve pontos em que claramente estive melhor do que noutros” e que “durante a intervenção, as nossas intervenções quer queiramos quer não, são limitadas por nós próprios porque chegamos a certo ponto começamos a sentir a consciência que estamos a tomar demasiado tempo para a gente aflorar determinados assuntos”.

Para a definição deste indicador “ponto forte sentido na participação” foi importante percebermos durante a entrevista que existiam sentimentos diferenciados relativamente à participação na avaliação externa. Os pontos fortes sentidos pelos diferentes grupos são de alguma forma, divergentes. Assim, o conselho geral admitiu que na presença da equipa avaliadora “ninguém quer ficar mal na fotografia e então nós acabamos sempre por tentar de uma forma ou de outra a melhorar aquilo que pensamos que não está assim tão bom”. Mas por outro lado consideraram ter “consciência plena de que há coisas que não estão tão bem como tudo isso” pelo que foi o momento e a oportunidade para a “reflexão, reflectimos sobre as coisas, há outros pontos de vista, a inspecção às vezes também nos traz sugestões, tem sempre a vantagem também que nos leva a pensar sobre as coisas” pois “é mais fácil nós pensarmos sobre as coisas se nos apresentarem situações diferentes”. Referiram ainda que “a maior parte das coisas estavam pensadas” mas “só a presença (da equipa avaliadora) modificou alguma coisa”.

O conselho pedagógico ponderou a escola como um todo e mencionou que “a minha escola é um organismo vivo onde as pessoas se dão bem em que as pessoas até falam e articulam as coisas”. Complementou esta ideia ao referir que “há uma cultura de escola apesar de estar assim num meiozinho muito rural penso que isso também é marcante, pelo menos para mim é”. Outro dos aspectos referidos como ponto forte sentido na participação do processo de avaliação externa foi a percepção de que “todos os pais, as autarquias tinham uma boa impressão da escola, isso para mim foi bom” e até “tapou um bocadinho aquela frustração que eu tinha de não poder apresentar melhores resultados”.

A direcção considerou como ponto forte da sua participação no processo de avaliação externa, especialmente o seu papel porque “no meio de todos os painéis... têm uma visão muito mais alargada e global do agrupamento do que qualquer um dos outros elementos”.

O indicador, ponto forte sentido na participação, com as unidades de registo que nos proporcionou definir, sugeriu-nos alguma satisfação e bem-estar dos docentes relativamente ao seu local de trabalho, o agrupamento.

Para o indicador “papel desempenhado por cada um nos diversos painéis” contribuíram as afirmações, basicamente dos elementos da direcção e do conselho geral. O primeiro grupo referiu que “participámos na apresentação da escola” e “depois...no final... tentando o feedback do trabalho da Inspecção” e, o segundo realçou a sua participação “nos painéis do conselho geral” em que responderam “àquilo que ...foi solicitado”.

No que respeita ao indicador “intervenção específica no processo” para a definição das unidades de registo tivemos o contributo do conselho geral e da direcção.

O conselho geral considerou que a sua intervenção passou por “tentar arrumar a casa e tentar que o que está mal passe a estar um bocadinho melhor” pois “as pessoas que trabalham na escola são pessoas de bem, são professores e tem uma coisa que é a palavra. Quando se dá a palavra perante alguém sobre algo ... que todos chegamos à conclusão que não está a correr tão bem como deveria e que nós damos a palavra que aquilo é para mudar é para mudar mesmo”. Este grupo referiu, ainda que “temos à vontade para dizer que agimos sempre de boa-fé, tentámos sempre ficar bem na fotografia e tudo aquilo que já sabíamos que não estava a ser tão bem feito como gostaríamos, tentamos modificar alguma coisa”.

A intervenção da direcção foi essencial na “apresentação da escola...com os...parceiros”, demonstrando efectivamente aquilo que estava a ser feito no agrupamento, perante um painel bastante alargado de convidados e da equipa de avaliação externa.

6.2. MELHORIA EDUCATIVA

Esta categoria foi definida procurando conhecer as expectativas dos actores internos e externos do agrupamento relativamente às esperadas melhorias educativas, assim como os aspectos que estimavam ter já alcançado melhorias significativas. Todavia, estivemos em presença de um conceito que gerou amplas dúvidas nos sujeitos entrevistados, tendo sido necessário proceder ao esclarecimento da noção de melhoria educativa.

A investigadora, nesta área científica, corrobora a opinião de Alves (2003) relativamente ao processo de avaliação externa, enfatizando os métodos para se chegar aos resultados, atribuindo importância às relações interpessoais e sociais de forma a contribuir para melhorar as práticas educativas, conduzindo a uma maior eficácia. Assim, os procedimentos utilizados pela avaliação externa devem motivar práticas que possam conduzir à eficácia e à melhoria dos resultados.

Também, a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro) enquanto instrumento fundamental de enunciação das políticas educativas define como objectivos factores essenciais que relevam para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

6.2.1. EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À MELHORIA EDUCATIVA

A leitura e interpretação do Quadro 16 permite-nos reconhecer as expectativas relativamente à melhoria educativa.

QUADRO 16 - EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À MELHORIA EDUCATIVA

| Subcategoria | Expectativas relativamente à melhoria educativa | | | | |
|--|---|-----------|-----------|----------|-----------|
| | C. Pedagógico | C. Geral | Direcção | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Percepção sobre o ensino experimental | 10 | 3 | 3 | 0 | 16 |
| Alterações na qualidade do serviço prestado | 4 | 5 | 5 | 0 | 14 |
| Limitações da escola para a melhoria | 6 | 7 | 1 | 0 | 14 |
| Avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa | 0 | 2 | 8 | 0 | 10 |
| Contributo da avaliação externa para a melhoria | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| Nº de UR | 23 | 20 | 18 | 0 | 61 |

Quanto à subcategoria “expectativas relativamente à melhoria educativa” foram os elementos do conselho pedagógico quem mais contribuiu para a definição das unidades de registo com 23, num global de 61 unidades. O conselho geral e a direcção proporcionaram a definição, respectivamente de 20 e 18 unidades de registo, das 61 já mencionadas. Do protocolo da entrevista das alunas não retirámos nenhum elemento que se constituísse como unidade de registo para esta subcategoria.

Relativamente ao indicador “percepção sobre o ensino experimental”, que foi definido *à posteriori*, das 16 unidades de registo identificadas, 10 tiveram o contributo do conselho pedagógico, estando as restantes 6 unidades partilhadas pelo conselho geral e pela direcção.

O conselho geral e a direcção para o indicador “alterações na qualidade do serviço prestado” contribuíram com 5 unidades cada, das 14 que foram definidas, sendo as remanescentes da responsabilidade do conselho pedagógico. Para o indicador “limitações da escola para a melhoria” de um total de 14 unidades de registo definidas, 7 foram identificadas pelo protocolo da entrevista do conselho geral e 6 são da responsabilidade do conselho pedagógico. Quanto ao indicador “avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa”

definimos 10 unidades de registo que ficaram repartidas entre a direcção e o conselho geral, tendo respectivamente 8 e 2 unidades. Das 7 unidades de registo definidas para o indicador “contributo da avaliação externa para a melhoria” o conselho pedagógico e o conselho geral contribuíram com 3 unidades cada um.

Tendo sido a prática do ensino experimental considerada insuficiente, isto é, um dos pontos fracos apresentados no relatório da avaliação externa, percepcionámos pelas entrevistas que era um assunto muito caro aos docentes presentes, pelo que foi um dos indicadores que surgiu posteriormente.

A direcção do agrupamento relativamente ao ensino experimental e à avaliação que foi feita pela equipa avaliativa referiu que, na essência que não correspondeu à realidade.

Os elementos do conselho pedagógico relativamente a este indicador argumentaram que “a nível do meu departamento... lembro-me que eles focaram, mas isso também foi focado em **n** relatórios que eu também analisei alguns que estavam publicados no site da IGE”. Referiram ainda que no relatório final de avaliação externa produzido pela equipa avaliativa constava a existência de “poucas actividades práticas, pouco trabalho experimental, ensino experimental”. Uma outra perspectiva sobre este indicador referia-se ao que os alunos pensavam sobre o trabalho experimental, pelo que referiram: “se eu perguntar na minha turma de 7º ano então nós este ano já realizamos trabalho experimental. Eles só consideram trabalho experimental, as experiências quando acontece uma explosão ou uma coisa qualquer”. Se perguntarmos aos alunos se “este ano não andamos a medir pesos, a medir massas, a trabalhar com dinamómetros, não andámos a fazer isto e aquilo” eles poderão responder que não porque “experiências para eles são outras coisas. No entanto nesse aspecto acho que se fossem outros alunos as opiniões teriam sido diferentes”.

Na opinião dos elementos do conselho geral existiram “uns pontos melhores, outros pontos mais fracos... que frisa a questão das ciências, por exemplo e que ...respondemos ...porque achou injusto”. Inclusivamente, o presidente do conselho geral, como professor da área de ciências, realçou que “se aquilo era um ponto que era considerado fraco, a questão do ensino experimental de ciências, porque não me questionaram sobre isso” pois é do conhecimento de todos que “as ciências funcionam bem, e que temos uma semana das ciências, que fazemos todas as actividades experimentais que é possível fazer para quem tem 90 minutos por semana dividido em 45 + 45 minutos e tem um programa extensíssimo para cumprir”.

Para o indicador “alterações na qualidade do serviço prestado” os diferentes grupos de entrevistados foram unânimes em responder que mudaram as “metodologias a utilizar”, “a constituição da equipa de avaliação interna” para procederem a “uma avaliação interna mais sustentada” com suporte “na legislação”.

Individualizando as opiniões por grupo de entrevistados e iniciando pelo conselho pedagógico que referiu ter tido “uma preocupação maior...no que diz respeito à articulação, a fazer registos, algumas coisas até se faziam, mas não estavam registadas” e que mudou “práticas, exactamente ...sim práticas nós até fazíamos algumas coisas não estava registado, agora temos esse preocupação, acabou por acontecer uma mudança de práticas” pois se “se regista fica para o que vem a seguir pegar no que já foi feito” e “registando ... a informação circula de uma outra forma”. Foi dado o exemplo da feira verde, que se realizou à época da entrevista, dizendo que “se formos ver aí na comunidade já há muitos panfletos, muitos cartazes a dizer que nesta semana vai acontecer a feira verde”.

A direcção sobre este indicador dirigiu o seu discurso para as mudanças que foram introduzidas no processo de avaliação interna.

Numa outra perspectiva incidiu o discurso do conselho geral, que recordou o que estava a ser feito para o sucesso da disciplina de matemática como “os miúdos passaram a ter matemática no estudo acompanhado” o que “já estava previsto anteriormente face aos resultados da matemática passarmos a dar mais tempo para a matemática” mas “foi uma forma também de implementar”, “reforçando os tempos lectivos de trabalho nessa área, reforçando os apoios, dedicando mais pessoas a esse apoio, há uma maior heterogeneidade de pessoas que trabalham com cada uma das turmas a nível da matemática, por exemplo”.

Podemos admitir, pela interpretação e análise dos dados coligidos para este indicador, a existência de alterações na qualidade do serviço prestado. Foram enunciadas algumas das alterações como sendo a constituição da equipa de avaliação interna, o registo efectivo do que é feito na escola com a preocupação da recolha de evidências e os diversos apoios à disciplina de matemática para a melhoria dos resultados escolares.

Considerando que existem factores que, naturalmente são encarados como restritivos para a melhoria educativa, para o indicador “limitações da escola para a melhoria” considerámos o que cada interveniente entende por “melhoria”, pois foi uma designação que proporcionou leituras diversas por cada actor no processo, nomeadamente a forma como se podia alcançar esta melhoria.

Na opinião dos elementos do conselho geral o indicador “limitações da escola para a melhoria” reportava-se essencialmente às dificuldades sentidas na implementação de algumas medidas. Assim, referiram “que a matemática era um problema, era e continua a ser, e tudo temos feito para resolver essa situação do insucesso na disciplina de matemática” e que “era uma situação que nós já tínhamos pensado, umas vezes fazíamos outras vezes não fazíamos, porque os recursos que a escola tem, os recursos humanos nem sempre são aqueles que a escola quer ter” pois como estavam “limitados ao número de alunos, ao número de turmas, muitas das vezes não conseguimos ter dois professores do 3º ciclo, por exemplo, a leccionar matemática” e “dava jeito era ter 2 para que dessem depois resposta para aos apoios”. Consideraram ainda que “toda esta gestão nem sempre é fácil. E muitas das vezes foge um pouco daquilo que a escola queria fazer. A escola não faz aquilo que quer fazer, a escola faz aquilo que pode fazer” sabendo que “mediante os recursos que tem e havendo uma consciência de algo mais faz falta, que essa consciência existe, mas não havendo recurso para, temos que ficar por aí”. Um outro aspecto considerado relevante foi “o tempo de ausência dos alunos de casa porque passam muito tempo na escola, onde chegam por volta das 8h e 30m e só regressam a casa pelas 18 horas, isto aliado ao trabalho dos pais faz com que muitos meninos nem sequer vêm o pai”.

Relativamente a este indicador o conselho pedagógico, na linha do que foi referido anteriormente, relatou que havia “meninos do 1º ciclo que chegam aqui às 8 e 30, outros às 8 e saem daqui alguns deles 6, 6 e tal (pelas 18 horas)” pelo que “nem sequer vêm o pai, nesse dia. É com isso que nós temos que lidar”. Outras situações ponderadas foram que “ensinar ainda é um bocado complicado” e que “começa a haver um afastamento cada vez maior dos pais em relação à escola” além da “grande percentagem dos pais dos alunos continua a ter baixas expectativas” considerando este problema como uma questão cultural.

Relativamente às limitações da escola para implementar medidas de melhoria podemos subentender, das expressões utilizadas pelos diversos entrevistados, que estas se centram no insucesso na matemática, nos poucos recursos humanos, especialmente docentes, na distância diária que alguns alunos têm de percorrer para chegar à escola e ainda, nas baixas expectativas que os pais têm relativamente à escola.

No que concerne ao indicador “avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa” foram a direcção e o conselho geral quem mais concorreu para a definição das unidades de registo que lhe atribuímos.

Assim, para o indicador acima referido, os elementos da direcção confirmaram estar “atentos às críticas e às notas que o relatório da IGE faz” e procuraram “corrigir aquilo que é possível corrigir” e a “auto-avaliação foi uma delas, assim como outro tipo de documentos”. Quanto à auto-avaliação “em substância não altera ... o conteúdo, mas nós na medida do possível tentamos ir ao encontro disso” pois “houve...um alerta para alguns domínios e algumas práticas” e “do relatório se depreendeu que ... houve ... um alerta para ter uma atenção maior relativamente a essas matérias”. Não retiveram a sua atenção apenas nos pontos fracos, pois “se eram os pontos fortes passaram a ser também referências para ...o agrupamento poder dizer que tem isto ou aquilo, relativamente aos que estavam menos bons foi um alerta”.

O conselho geral mencionou que “a Inspecção traz sempre alguma alteração, quanto mais não seja o facto de estarem cá presente e levar a mexer nas coisas” pelo que confirmaram que “houve melhoria, há sempre melhoria, eu encaro a avaliação externa, estou totalmente de acordo com o que o R. disse. Pensamos sobre as coisas, há sugestões”.

O indicador “contributo da avaliação externa para a melhoria” ajudou-nos a compreender como é que o processo de avaliação externa possibilitou a promoção da melhoria. Ficou registado que levou à alteração de documentos internos e a uma maior preocupação dos diversos intervenientes em “tornar visível” o que se fazia no agrupamento, publicitando as diversas actividades e promovendo, externamente, para a comunidade local os projectos que se desenvolvem.

O elemento da comunidade no conselho geral, apesar de considerar que não conhecia o suficiente sobre o assunto, afirmou que o processo “foi levado muito a sério” por todos, pelo que “foi consequente a nível interno” o que é na sua opinião muito positivo.

6.2.2. ASPECTOS MELHORADOS APÓS O PROCESSO

Nesta subcategoria definimos apenas um único indicador “mudanças ocorridas consideradas melhorias” como se pode observar pelo Quadro 17.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

QUADRO 17 - ASPECTOS MELHORADOS APÓS O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | Aspectos melhorados após o processo de avaliação externa | | | | |
|---|--|----------|---------------|----------|-----------|
| | C. Geral | Direcção | C. Pedagógico | Alunas | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Mudanças ocorridas consideradas melhorias | 7 | 4 | 1 | 0 | 12 |
| Nº de UR | 7 | 4 | 1 | 0 | 12 |

Pela leitura do Quadro 17 podemos comprovar que para o indicador “mudanças ocorridas consideradas melhorias” foi o conselho geral, quem mais contribuiu para a definição das unidades de registo, tendo proporcionado 7 unidades de um total de 12. As restantes foram da responsabilidade da direcção e do conselho pedagógico (4 e 1, respectivamente).

Para este indicador, o conselho geral fez referências a mudanças que considerou ser significativas nas melhorias que pretendiam para o agrupamento. Considerou que actualmente nas reuniões deste órgão “em todas as actas, aparece inclusivamente na ordem de trabalhos, a análise dos resultados e esses resultados são analisados ali, e vão para casa dos representantes”. Possuem “uma caixa de correio electrónico comum a todos, não é em qualquer escola por exemplo...eu tinha de me estar a preocupar com o factor um, factor dois, nós temos uma caixa de correio electrónico e qualquer pessoa do conselho geral vai lá e acede aquela caixa que é nossa, toda a gente sabe o que se está a fazer” e de onde “podemos enviar de lá de uns para os outros para os mails particulares, mas passa tudo por ali” o que torna possível ter “um manancial de papelada ali acessível, sem ser preciso estar a imprimir sem sentido e antecipadamente e não escondemos nada de ninguém, porque o que está aqui, por exemplo é enviado para um professor é enviado para a associação nova cultura, portanto a associação nova cultura e as outras associações”. Os conselheiros tinham em seu “poder...o regulamento interno da escola, tem os critérios de avaliação, tem os resultados escolares, o plano anual de actividades, os relatórios do plano anual de actividades, isto trabalha abertamente, o nosso objectivo aqui é facultar e não é esconder” o que permitiu “às pessoas a oportunidade delas se pronunciarem sobre aquilo que está a ser feito e isto é avaliação”.

A direcção considerou que “houve alguma mudança de práticas” especialmente “na questão de tentar ... orientar ... a acção interna da escola nunca esquecendo ... a imagem e a autoavaliação interna que a escola tem” mas a principal mudança “que tem havido é de facto a questão do alerta” e de “incutir uma prática de auto-avaliação na escola”.

Na opinião do conselho pedagógico as mudanças para “a melhoria aconteceram com a procura de evidências e ... traduziu-se depois em resultados”.

6.3. ATRIBUTOS E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DO AGRUPAMENTO

Considerando que o processo de avaliação externa identifica oportunidades, constrangimentos, pontos fortes e pontos fracos que são considerados condições de desenvolvimento e atributos que indicam a visão estratégica que pode caracterizar o agrupamento e definir áreas onde devem incidir os esforços de melhoria (Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, 2009) analisámos como relevante para este estudo compreender como o agrupamento os poderia estar a gerir.

6.3.1. INFLUÊNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS FRACOS NA VIDA DO AGRUPAMENTO

No Quadro 18 apresentamos o resumo relativo à subcategoria “influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento”.

QUADRO 18 - INFLUÊNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS FRACOS NA VIDA DO AGRUPAMENTO

| Subcategoria | Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento | | | | |
|--|--|-----------|-----------|----------|------------|
| | C. Pedagógico | C. Geral | Direcção | Alunas | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Intervenção para melhorar os pontos fracos | 42 | 6 | 4 | 0 | 52 |
| Sentimento sobre a questão do acompanhamento da actividade lectiva | 16 | 25 | 7 | 0 | 48 |
| Fundamento para os resultados escolares | 12 | 5 | 0 | 0 | 17 |
| Opinião relativa à identificação dos pontos fracos | 7 | 3 | 1 | 0 | 11 |
| Nº de UR | 77 | 39 | 12 | 0 | 128 |

Procedendo à análise do quadro 18 relativo à subcategoria “influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento” foram os elementos do conselho pedagógico quem

contribuiu com mais unidades de registo, tendo 77 unidades para um número global de 128. Ao conselho geral foram atribuídas 39 e à direcção 12 das 128 definidas.

O indicador “intervenção para melhorar os pontos fracos” forneceu 52 das unidades de registo para um total de 128, tendo o conselho pedagógico contribuído para a definição de 42 unidades de registo das 52. As restantes unidades ficaram repartidas entre o conselho geral e a direcção com 6 e 4 unidades, respectivamente.

O indicador “sentimento sobre a questão do acompanhamento da actividade lectiva” que foi definido *à posteriori*, facultou 48 unidades de registo tendo, neste caso, 25 destas sido definidas pela entrevista aos elementos do conselho geral. O conselho pedagógico permitiu a definição de 16 unidades e a direcção de 7.

Coube ao conselho pedagógico a definição de 12 unidades de registo de um total de 17, relativas ao indicador “fundamento para os resultados escolares” ficando as remanescentes para o conselho geral.

No último indicador constante do quadro 18 “opinião relativa à identificação dos pontos fracos” das 11 unidades de registo identificadas, 7 pertencem à intervenção do conselho pedagógico, 3 ao conselho geral e 1 à direcção.

Considerando que o indicador “intervenção para melhorar os pontos fracos” permitiu a definição de 52 unidades de registo, indicamos a opinião sintetizada dos elementos do conselho pedagógico. Estes referiram que nos vários órgãos intermédios procuraram “analisar muito bem os pontos fracos e os pontos fortes e ... melhorar”. Relativamente à sua acção para melhorar a disciplina de matemática reafirmaram que “fizemos muitas coisas e se calhar demos continuidade a outras” referindo a implementação de diversas actividades que estavam a ser dinamizadas para motivar e proporcionar de forma diferente o ensino e a aprendizagem da matemática. Procuraram implementar “estratégias que têm ficado registadas em acta”. A respeito das ciências experimentais foi referido que quer nos jardins-de-infância quer no 1º ciclo procuraram dinamizar diversas actividades. Para reforçar a articulação curricular passaram a reunir-se regular e formalmente, de modo a registar o que se propuseram a realizar.

Por sua vez, o conselho geral confirmou algumas das situações já referidas e reforçou a ideia de que “os registos passaram a ser mais exaustivos, sobre as coisas que se faziam” pelo que “houve a preocupação e até chamada de atenção para que começasse inclusivamente nos

próprios sumários, sempre que possível, a registar essas coisas, para depois nós apresentarmos”.

Na opinião da direcção houve “uma acção muito grande por parte do departamento no reforço das actividades da matemática, nomeadamente no apoio ao estudo, encaminhar os docentes na componente não lectiva de estabelecimento para as áreas da matemática”.

Do discurso que registámos, parece-nos possível reter que, de certa forma, ficou patente a preocupação dos responsáveis do agrupamento em intervir e impulsionar mudanças para melhorar os pontos fracos apontados pela Inspeccção-Geral de Educação, no relatório final da avaliação externa.

O indicador “sentimento sobre a questão do acompanhamento da actividade lectiva” surgiu, nomeadamente porque o acompanhamento da actividade lectiva foi considerado um dos pontos fracos do agrupamento. A generalidade dos entrevistados no decorrer da conversa demonstrou não concordar com o referido no relatório, pois em sua opinião este problema “resultou do painel com os coordenadores de departamento” em que um deles referiu que, eventualmente “não tinha interacção com os colegas” considerando que “não tinha a capacidade ou até o poder legal” de fazer esse acompanhamento.

No conselho geral, o tema deste indicador foi muito discutido, tendo considerado que “a prática lectiva é acompanhada” por exemplo “a nível do departamento ... passamos o tempo a discutir o que fazemos e qual a melhor estratégia”. Retirámos das intervenções do conselho geral que, informalmente se torna fácil entrar na aula de outros professores, partilhar interesses, auxiliar em temas a leccionar sempre que for necessário, como é o caso da educação sexual, inclusivamente foi referido que tiveram “um modelo a funcionar em que os professores...nas horas que tinham actividades iam para a própria sala dos colegas, para os auxiliar”. Contudo os elementos não docentes, presentes neste grupo, mostraram-se incomodados com a facilidade com que os professores parecem poder assistir às aulas uns dos outros utilizando expressões como “sinto que há qualquer coisa mal quando um professor está a assistir à aula de outro”, “até porque isso dá uma ideia errada do que se passa em termos de aula”, pois “os alunos por exemplo até se portam melhor, quando são dois (professores) ”. Ficou reforçada a ideia anterior quando foi dito “eu acho que o espaço de ensino, o acto de ensinar, o acto de dizer a alguém, de pôr na cabeça de alguém uma coisa que está dentro da minha, é uma coisa que é tão estruturante e é tão sagrada para o professor e para a sociedade”.

Em complemento da perspectiva anterior, o conselho pedagógico referiu que acompanhavam a planificação, reflectiam em grupo e entravam na sala dos colegas sem qualquer problema. Se era necessário dar aulas a determinada turma quando a titular faltava, estavam preparadas para o fazer porque sabiam exactamente o que se estava a fazer com aqueles alunos.

Para a direcção o ponto fraco apontado, relativamente ao acompanhamento da actividade lectiva “resultou do painel com os coordenadores de departamento” pois à época da avaliação externa “houve alguém...como coordenador de departamento...que não sabia e que não tinha nada a ver com o que se passava dentro da sala de aula, que não tinha interacção com os colegas” pelo que consideraram que “isso poder-se-ia ter aplicado a uma situação ou outra pontual”.

No que respeita ao indicador “fundamento para os resultados escolares” apenas encontramos unidades de registo na entrevista do conselho pedagógico e na do conselho geral.

Os elementos do conselho pedagógico consideraram não poder “apresentar bons resultados enquanto não for devolvida alguma autoridade aos professores, enquanto as pessoas não forem efectivamente responsabilizadas por aquilo que é feito na escola”. E que os alunos terão de mudar de atitude pois, “não podem estar com espírito de recreio dentro da sala, tem de estar ali envolvidos e isso vai muito pela capacidade de motivação dos professores, mas calma lá” e, deverão aprender a “estar dentro da sala de aula, saber que aquilo é importante para eles podem não ver a importância logo ali com aplicação no imediato, mas vai ser importante para eles e portanto há toda uma mudança que deve ser feita”. Admitiram que o problema se centrava, essencialmente nos alunos não quererem aprender apesar de poderem ser utilizadas as estratégias mais inovadoras.

O conselho geral emitiu uma opinião muito particular quando referiu que “quer queiramos quer não, não se fazem omeletas sem ovos, os nossos alunos são aquilo que são, são filhos de pais, na generalidade dos casos, mal sucedidos” já os seus pais “tiveram que ficar por aqui, tiveram poucas oportunidades, tiveram que se dedicar a actividades pouco exigentes”. Salientaram ainda que “para...obter sucesso com determinados alunos é preciso um esforço muitíssimo maior do que para ter sucesso com outros”, isto é “para a generalidade dos alunos que eu aqui tenho, para conseguir que eles tenham sucesso eu tenho que fazer um ensino muito mais individualizado”.

Sendo os resultados escolares uma preocupação constante dos diversos órgãos, afigura-se-nos evidente das intervenções registadas, que existe a tentativa de utilizar estratégias que

possibilitem a melhoria dos resultados, mas devido às características dos alunos e ao seu desinteresse pode por vezes tornar-se muito difícil conseguir o sucesso desejado.

6.3.2. PONTO DE SITUAÇÃO DOS CONSTRANGIMENTOS IDENTIFICADOS

No que concerne à subcategoria “ponto de situação dos constrangimentos identificados” julgámos pertinente conhecer a situação no momento de realização da presente investigação. Assim, para a análise e conhecimento da situação apresentamos o Quadro 19.

QUADRO 19 - PONTO DE SITUAÇÃO DOS CONSTRANGIMENTOS IDENTIFICADOS

| Subcategoria | Ponto de situação dos constrangimentos identificados | | | | |
|--|--|-----------|----------|----------|-----------|
| | C. Pedagógico | C. Geral | Direcção | Alunas | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Ponto de situação dos constrangimentos identificados | 16 | 11 | 8 | 6 | 41 |
| Nº de UR | 16 | 11 | 8 | 6 | 41 |

Relativamente à subcategoria e indicador em análise, as 41 unidades de registo identificadas estão distribuídas do seguinte modo: 16 são da responsabilidade do conselho pedagógico, 11 do conselho geral, 8 da direcção e 6 das alunas.

Dos constrangimentos apontados no relatório da Inspeção-Geral de Educação, quando da avaliação externa, tentámos perceber o que os entrevistados sentiam, no momento da realização deste estudo investigativo, sobre a forma do agrupamento ter encarado os constrangimentos e os ter procurado solucionar.

Quanto às baixas expectativas escolares dos encarregados de educação, os elementos do conselho pedagógico consideraram benéfico a intervenção do Centro de Novas Oportunidades, uma vez que conseguiam perceber a influência sobre “um ou dois alunos, há uma situação que tem sido algo benéfica, os pais estão a fazer o processo de RVCC ” o que motivou de alguma forma “os alunos a empenharem-se um bocadinho mais”. Reconheceram que não estavam a falar de um grande número de alunos, mas sim “de casos muito pontuais, pelo menos 2 ou 3 alunos que pelo facto do pai estudar levou a um maior empenho no acompanhamento às actividades do filho” até porque o “filho ao saber que o pai também anda estudar acaba por ser um bom exemplo”. Outro aspecto que consideraram como positivo foi a

criação de Cursos de Educação Formação (CEF) “que ... efectivamente serviu, [para manter os 10 alunos na escola], para 2 ou 3 acho que abriu outros horizontes e uma perspectiva, dentro da realidade, bastante boa”. Contudo, relativamente às instalações existentes na escola de F. do A. referiram que nada foi feito e que tudo continua como tinha sido apontado.

O constrangimento relativo às instalações da escola dos F. do A. foi debatido no conselho geral, tendo concluído que a situação está dependente da autarquia e não do agrupamento, pelo que irão continuar a pressionar os responsáveis pelas instalações escolares até encontrarem uma solução para a situação encontrada. Relativamente às baixas expectativas dos encarregados de educação, o conselho geral reconheceu a existência de uma preocupação evidente pois o “CNO foi formado exactamente para dar uma resposta aos encarregados de educação” pois acredita que “se tivermos melhores encarregados de educação também vamos ter melhores alunos”. Neste ponto em concreto referiu que “tem havido...empenho. Nós estamos sempre abertos em todas as iniciativas que levem de alguma forma a melhorar os encarregados de educação que temos”. Focou o argumento sobre as expectativas dos encarregados de educação na interacção que estabeleceu com a Associação Nova Cultura para a promoção de diversas actividades e desde que “tenham cariz educativo (Internet para seniores) tem sido todas aceites e nós agradecemos”. Uma das actividades propostas foi “a formação tecnológica de seniores” que procura estabelecer “uma ligação na prática com outras estruturas que vão aparecendo, como por exemplo o sistema GIAE que está na escola”.

A direcção, relativamente à questão das expectativas considerou que com o “CNO aumentámos os níveis de qualificação dos Encarregados de educação” mas ponderou, de imediato o que se poderia esperar com a situação, pois afirmou “se lhes vai mudar a mentalidade relativamente ou não, à escola, só o futuro o dirá”. Sobre o espaço exterior dos F. do A. confirmou que “resultou do testemunho de alguns professores da zona e o espaço que existe” pois “é uma escola do plano dos centenários e o espaço em terra e quando chove aquilo é muito complicado”.

As alunas sobre as baixas expectativas dos encarregados de educação destacaram que “nem todos, alguns valorizam a escola” mas “outros não querem saber da escola para nada” contudo outros “querem continuar a estudar, valorizam a escola, a família valoriza a escola”. Relativamente às instalações da escola dos F. do A., que algumas das alunas frequentaram, “gostaram da escola, brincaram, saltaram, brincaram, não foi constrangimento”.

Das intervenções registadas, provavelmente poderemos inferir que existiu concordância relativamente ao papel exercido pelo Centro de Novas Oportunidades no aumento das qualificações dos encarregados de educação o que, eventualmente poderá trazer benefício em termos de resultados escolares e de motivação e empenho dos alunos na escola. Quanto às instalações da escola de F. do A. tornou-se aparente que não existe muito empenho em resolver a situação que foi considerada constrangimento no processo de avaliação externa, até porque os responsáveis do agrupamento parecem não terem valorizado a situação.

6.3.3. PONTO DE SITUAÇÃO DAS OPORTUNIDADES IDENTIFICADAS

No que respeita à subcategoria “ponto de situação das oportunidades identificadas” apresentamos o Quadro 20 e respectiva análise.

QUADRO 20 - PONTO DE SITUAÇÃO DAS OPORTUNIDADES IDENTIFICADAS

| Subcategoria | Ponto de situação das oportunidades identificadas | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|-----------|
| | C. Pedagógico | Direcção | Alunas | C. Geral | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Razões porque continuam como oportunidades | 6 | 0 | 5 | 0 | 11 |
| As oportunidades identificadas continuam como tal | 2 | 5 | 0 | 0 | 7 |
| Nº de UR | 8 | 5 | 5 | 0 | 18 |

Através do Quadro 20 podemos observar que nesta subcategoria o conselho pedagógico fez referências que possibilitaram a identificação de 8 unidades de registo num total de 18 unidades, tendo a direcção e as alunas contribuído com 5 unidades cada. Realça ainda, desta leitura, que o conselho geral não concorreu para a definição de unidades de registo nesta subcategoria.

Quanto ao indicador “razões porque continuam como oportunidades” foi também o conselho pedagógico que concorreu com 6 unidades de registo para um total de 11. Salientamos ainda que neste indicador as alunas proporcionaram a definição de 5 unidades de registo.

No que concerne ao indicador supra referido, o conselho pedagógico relevou as características, especialmente a dimensão do agrupamento que permite “haver essa facilidade de comunicação e de lidar com situações”. Considerou que este facto facultou a diluição da

“estrutura hierárquica” pois não necessitam de “seguir os parâmetros todos para resolver um problema”.

As alunas, que contribuíram especialmente para a definição das unidades de registo deste indicador, confirmaram que as dimensões do agrupamento permitem que “todos se conhecem, professores, funcionários e alunos”. Tendo a investigadora, neste momento, procurado que fossem mais esclarecedoras perguntou especificamente o que acontecia quando um aluno era posto na rua por mau comportamento em sala de aula. Foi referido que é o director de turma quem resolve a situação e se for um caso mais grave comunica aos pais, mas quase que não existem processos disciplinares.

Para o indicador “as oportunidades identificadas continuam como tal” contribuíram a direcção e o conselho pedagógico.

A direcção apontou para “a disponibilidade dos parceiros” que continua a ser uma realidade, assim como “a proximidade”. Deram como exemplo “a questão do CEF e da formação” que com a inauguração de um novo hotel “os nossos alunos vão todos fazer para lá o estágio em contexto de trabalho”. A perspectiva da direcção foi corroborada pelo conselho pedagógico.

6.3.4. CONTRIBUIÇÃO DOS PONTOS FORTES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA

Para a subcategoria “contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa” identificámos dois indicadores, sendo estes a contribuição dos pontos fortes para a melhoria educativa e a identidade do agrupamento. Pelo Quadro 21 podemos proceder à análise desta subcategoria.

QUADRO 21 - CONTRIBUIÇÃO DOS PONTOS FORTES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA

| Subcategoria | Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa | | | | |
|---|---|---------------|-----------|----------|-----------|
| | C. Geral | C. Pedagógico | Direcção | Alunas | Global |
| Indicadores | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Identidade do agrupamento como ponto forte | 23 | 8 | 7 | 5 | 43 |
| Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa | 3 | 8 | 6 | 0 | 17 |
| Nº de UR | 26 | 16 | 13 | 5 | 60 |

Observando o quadro constatamos que nesta subcategoria foi o conselho geral que proporcionou a definição de 26 unidades de registo das 60 encontradas, por sua vez o conselho pedagógico contribuiu com 16 unidades, a direcção com 13 e as alunas com 5. Debruçando agora a nossa atenção sobre os indicadores e focalizando o sentido para aquele que denominámos “identidade do agrupamento como ponto forte” o conselho geral permitiu a identificação de 23 unidades de registo das 43 definidas. O conselho pedagógico, a direcção e as alunas forneceram, respectivamente 8, 7 e 5 unidades cada.

Relativamente ao indicador “contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa” o conselho pedagógico contribuiu com 8 unidades de registo de um total de 17, estando as restantes distribuídas entre o conselho geral (3) e a direcção (6).

O conselho geral para o indicador “identidade do agrupamento como ponto forte” considerou que o “grande ponto forte do agrupamento... está referido no projecto educativo, é o facto de o agrupamento ser um agrupamento pequeno” o que tem permitido ao director conhecer todos os alunos. Salientou ainda que os professores e os funcionários conhecem “bem as pessoas que aqui temos, nós temos um ensino que é muito mais direccionado para cada aluno do que...num grande agrupamento, isso é um grande trunfo que nós temos”. Este maior conhecimento dos alunos, provavelmente permitirá aos professores utilizar “estratégias muito mais diversificadas” e adequadas aos alunos “com quem estamos a trabalhar”. Considerou também de grande utilidade a “informação que...chega...indirectamente, não nos vem directamente pela família ou pelo próprio aluno”, “vem pelo vizinho, vem pelo funcionário, vem por aqueles que o conhecem porque o meio é pequeno”. Outro dos factos registados pela entrevista do conselho geral foi a existência de uma “preocupação de criar uma boa imagem. Isto aqui toda a gente é conhecido” pois “nós somos conhecidos por todos e temos uma imagem a defender, empenhamo-nos ao máximo naquilo que fazemos, há um empenho, os nossos alunos são a nossa família, mas é que são mesmo a nossa família”. Um dos elementos do conselho geral realçou o facto de “que nesta escola cada cantinho... tem uma pessoa ou tem a pessoa ou uma coisa feita por ela e basta dar umas voltas aí pelos corredores e ver os azulejos, ver as criancinhas, e ver tudo para se ver de facto que escola é uma escola humanizada”. Acrescentou que “é uma escola que está virada para as pessoas, não sei se está de costas virada para a produtividade dos alunos, eu não acredito que esteja” e continuou dizendo que “está essencialmente virada de frente para as pessoas, cada parede está de frente para os alunos”.

Numa outra perspectiva, o conselho pedagógico referiu o facto de ser “uma escola, em que existe um intercâmbio muito grande entre os professores” com “uma proximidade entre todos os elementos da escola, mesmo com quem neste momento é o director, presumo que passou do conselho executivo para director, também certifica este funcionamento”. Considerou ainda a existência de “uma liderança de muita proximidade” e o facto de “mesmo os coordenadores de departamento sejam bastante próximo dos professores ajuda muito em todo trabalho”.

A direcção argumentou que os pontos fortes considerados no processo de avaliação externa para a comunidade educativa parecem ser “o normal funcionamento da instituição” pois “não faz sentido não funcionarmos dessa maneira”. Encarou os pontos fortes como sendo uma “forma de estar”, recorrendo à ideia de que esta é “a nossa identidade” que tem permitido ao agrupamento “funcionar dentro da normalidade em relação a outros contextos” e constituir-se como uma “mais-valia não teremos outras coisas que outros terão...dai que muitas vezes é aí apontado como pontos fortes”, mas para “as pessoas que trabalham no dia-a-dia com tudo isso, consideram de facto a rotina diária muito normal”.

As alunas, na simplicidade do seu discurso, afirmaram que “é uma boa escola”, “tem boas condições”, é “agradável”, “familiar” e “organizada”.

Relevando a diversidade dos argumentos apresentados pelos diversos actores, parece que os pontos fortes apontados pela equipa avaliativa fazem parte integrante do agrupamento, caracterizando-o interna e externamente. Valorizaram a pequena dimensão do agrupamento que pela perspectiva apresentada, aparentemente promove a possibilidade de uma proximidade pedagógica, permitindo a utilização de estratégias adequadas aos alunos e a resolução rápida e informal dos problemas que vão surgindo. Como fio condutor do discurso de todos os grupos intervenientes parece que nos surge a ideia de uma escola de proximidade onde todos se sentem parte integrante.

Relativamente ao indicador “contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa” o conselho pedagógico fundamentou que “os parceiros também vão variando consoante as actividades e as prioridades” mas continuam a estabelecer novas parcerias e a manter as que já existiam.

A direcção considerou que “a maior parte desses pontos fortes estão inclusivamente reforçados em relação àquilo que se fazia nessa altura” dando em seguida os exemplos do que considerou o reforço, como a existência de 2 clubes ligados às artes, os Cursos de Educação e

Formação, os cursos de Educação e Formação de Adultos e o Reconhecimento e Validação de Competências desenvolvido pelo Centro de Novas Oportunidades.

Na opinião do conselho geral “os pontos fortes... continuam a ser pontos fortes” e corroborou a fundamentação apresentada pela direcção.

6.4. MECANISMOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Tendo o relatório da Inspeção-Geral de Educação, relativo à avaliação externa, considerado que a capacidade de auto-regulação do agrupamento continha alguma fragilidade por se apresentar como um processo em fase embrionária, tivemos o ensejo de compreender o que poderia ter mudado após o referido processo.

Para o estudo desta categoria definimos apenas uma subcategoria que designámos “relação entre os mecanismos de autoavaliação existentes antes da avaliação externa e os existentes neste momento” onde integrámos oito indicadores, conforme consta do Quadro 22 abaixo mencionado.

O agrupamento já desenvolvia alguns processos de auto-avaliação embora pouco sustentados antes da avaliação externa, mas neste momento já decorrem outros procedimentos razão porque procurámos conhecer quais os obstáculos decorrentes destes novos processos, se existiam acções formais e informais de auto-avaliação antes da avaliação externa e quais os que passaram a acontecer após a avaliação externa. Também nos pareceu importante compreender a reacção da escola a esta avaliação, os condicionalismos existentes e a influência que a avaliação interna tem e teve no agrupamento.

6.4.1. RELAÇÃO ENTRE OS MECANISMOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Relativamente a esta subcategoria por pretendermos conhecer a relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e, os existentes actualmente, definimos oito indicadores como podemos observar pelo quadro 22.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

QUADRO 22 - RELAÇÃO ENTRE OS MECANISMOS DE AUTO-AVALIAÇÃO EXISTENTES ANTES DA AVALIAÇÃO EXTERNA E OS EXISTENTES NESTE MOMENTO

| Subcategoria | Relação entre os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e os existentes neste momento | | | | |
|--|---|-----------|---------------|----------|-----------|
| | Direcção | C. Geral | C. Pedagógico | Alunas | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa | 9 | 6 | 6 | 0 | 21 |
| Processos formais de auto-avaliação antes da avaliação externa | 1 | 13 | 6 | 0 | 20 |
| Reacção da escola à auto-avaliação | 5 | 7 | 4 | 0 | 16 |
| Influência da auto-avaliação na vida do agrupamento | 2 | 3 | 4 | 0 | 9 |
| Processos informais de auto-avaliação antes da avaliação externa | 5 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| Obstáculos ao desenvolvimento dos processos | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Processos informais de auto-avaliação após a avaliação externa | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Condicionalismos existentes pela auto-avaliação agora implementada | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Nº de UR | 30 | 30 | 23 | 0 | 83 |

A leitura do quadro 22 permite-nos afirmar que das 83 unidades de registo que obtivemos, 60 foram fornecidas pela direcção e pelo conselho geral, em igual número (30) e 23 pelo conselho pedagógico.

Procedendo à leitura por indicador constatámos que relativamente aos “processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa” registou 21 unidades (9 pertencem à direcção e 12 são repartidas em número igual-6, entre o conselho geral e o conselho pedagógico) das 83 que traçámos.

O indicador “processos formais de auto-avaliação antes da avaliação externa” obteve um número de unidades muito próximo do anterior, isto é, 20 unidades, repartidas pelo conselho geral (13), conselho pedagógico (6) e direcção (1).

Seguiu-se-lhe o indicador “reacção da escola à auto-avaliação com 16 unidades de registo, partilhadas pelo conselho geral (7), pela direcção (5) e pelo conselho pedagógico (4).

Relativamente aos indicadores “processos informais de auto-avaliação antes da avaliação externa” e “obstáculos ao desenvolvimento do processo” registaram 6 e 5 unidades respectivamente, sendo que o primeiro destes dividiu as unidades entre a direcção com 5 unidades e o conselho pedagógico com 1 e, no segundo as unidades foram apenas da responsabilidade da direcção.

Os dois últimos indicadores “processos informais de auto-avaliação após a avaliação externa” e “condicionalismos existentes pela auto-avaliação agora implementada” obtiveram apenas 3 unidades de registo cada. Estas unidades foram repartidas para o primeiro destes dois indicadores pelo conselho pedagógico (2) e a direcção (1) e, no segundo pela direcção (2) e pelo conselho geral (1)

Quanto ao indicador “processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa” a direcção referiu que “houve de facto alterações ... pois, agora quando existem reuniões do conselho geral, marcamos sempre ... o ponto de situação da auto-avaliação do agrupamento”. Confirmou a utilização de inquéritos anónimos para “recolha de informação sobre o grau de satisfação dos serviços a todos os níveis”. Nesta recolha participaram “pessoal docente, do pessoal não docente, dos alunos, dos encarregados de educação”. Os dados obtidos foram analisados através de “gráficos que demonstram a opinião de cada um sobre” os serviços prestados. No momento deste trabalho de investigação, de acordo com o referido pela direcção, estavam “a trabalhar na grelha de auto-avaliação que é o mais complicado” para posteriormente poderem “partir para a fase final que é elaborar o plano de acção de melhoria”.

Ainda, no que respeita ao primeiro indicador constante do quadro 22, o conselho geral considerou relevante que os aspectos relacionados com a auto-avaliação passassem a ser regularmente analisados neste órgão, pelo que após a avaliação externa, em todas as reuniões este assunto passou a fazer parte da ordem de trabalhos. Referiu também a constituição da nova equipa de auto-avaliação que integrou “por sugestão da inspecção, um encarregado de educação e um funcionário” e procurou “alargar o ...leque de inquéritos, após a inspecção”. Salientou que “estão a sistematizar mais, informação mais sustentada, mais orientada, com documentos que ficam com evidências, sobretudo os inquéritos e outros registos. Que já existiam e outros que passaram a existir”.

O conselho pedagógico ressaltou que “após a avaliação externa foi constituída uma equipa de auto-avaliação” que “já existia, mas sofreu alguma alteração à sua constituição”. Referiu

também que têm realizado “alguns dos inquéritos a diversos sectores” e que continuam “a fazer a avaliação dos resultados, esse tipo de coisas, mas estamos a tentar recolher informações”. Demonstrou possuir como objectivo a elaboração de “um relatório... quando se souber da recolha de dados da avaliação dos alunos”.

Em nosso entender surge-nos como evidência a formalização da constituição da equipa de auto-avaliação e a elaboração de novos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No que concerne ao indicador “processos formais de auto-avaliação antes da avaliação externa”, a direcção, o conselho pedagógico e o conselho geral consideraram a sua existência uma vez que “no final dos períodos e no final dos anos (faziam) um balanço à análise dos resultados, às notas, às áreas, ao próprio funcionamento da escola”.

O conselho geral apresentou como processo formal que já realizava há algum tempo, nomeadamente a comparação dos resultados do agrupamento com “o resultado de outras escolas, com os resultados do concelho e com alguns a nível nacional”. Houve sempre a preocupação “em avaliar aquilo que estávamos a fazer”. Salientou que a elaboração do projecto educativo assentou “numa série de questionários, inquéritos, tratamento desses inquéritos e questionários” com “essa recolha de dados houve uma equipa para fazer aquele projecto educativo, isto quer dizer que a escola já fazia avaliação”. Afirmou que “sempre fizemos auto-avaliação, aliás é uma coisa que está até referida nas actas”.

O conselho pedagógico acrescentou que fazia “um balanço do funcionamento dos vários órgãos” e “das actividades que estão desenvolvidas”. Reforçou o referido anteriormente pelo conselho geral sobre a forma de elaboração do projecto educativo.

No que respeita ao indicador “ reacção da escola à auto-avaliação” o conselho geral manifestou a opinião de que “agora praticamente ainda é só da parte de quem está a trabalhar mais directamente nela, uma vez que a publicação dos resultados e o relatório ainda não surgiram” mas, quando o “relatório ... surgir, aí sim, vamos ter com certeza reacções da comunidade”. Foi entendimento de todos os elementos do conselho geral que “a única reacção que podemos dizer é ao nível da colaboração das pessoas, por exemplo, para responder àquilo que é solicitado, isso tem sido bom” e “as pessoas têm participado”.

A direcção considerou que a reacção de escola tem sido boa, “a equipa (de auto-avaliação) está a funcionar bem e sempre que é distribuído algum instrumento para recolha de informação temos a colaboração de todos os que têm sido solicitados”. “As pessoas ... dão livremente a sua opinião” e “tem havido de facto aderência e a participação de todos”.

Para o conselho pedagógico todos “participam. Tem vontade de participar” e “não tem havido grandes constrangimentos, não sei se as coisas mais tarde quando forem apresentados os resultados como é que as pessoas reagem”.

Nos registos deste indicador “reacção de escola à auto-avaliação” percebemos que apesar de o processo estar a ser participado, aparentemente existe um certo receio, relativamente ao momento da apresentação dos resultados e do relatório.

Relativamente ao indicador “influência da auto-avaliação na vida do agrupamento” o conselho pedagógico ponderou a influência da auto-avaliação na vida do agrupamento, porque depois de ter os “resultados ... há mudanças”.

O conselho geral reconheceu que admitir que a auto-avaliação influencia a vida da escola “é a atitude inteligente...também nos compromete a nós” e que “tem uma responsabilidade em estar ali (no conselho geral), não estão para pedir contas à escola, estão para dar o seu contributo”.

A direcção considerou que “o objectivo da auto-avaliação...pretende exactamente mexer com as pessoas, com as estruturas” e “a influência poderá ser ainda resídua ou residual, neste momento, caminharemos seguramente para uma maior interiorização desta forma há ainda passos a dar”.

Afigura-se que a auto-avaliação influencia nas mudanças, na responsabilidade que cada um têm na organização e também nas estruturas.

Para a definição das questões relativas ao indicador “processos informais de auto-avaliação antes da avaliação externa” o grupo, efectivamente mais interveniente foi a direcção. Assumiu que fazia avaliação interna, mas não “com a formalidade e com a estrutura que se pretende agora”, apenas na perspectiva de “política de proximidade...clara” e sempre que algo “funciona mal vamos ver o que é que se faz, o que é que se pode fazer” e afirmou que “não é esperar pelo final do ano ou pelo final do período para reflectir sobre isso” pelo que considerou que o “próprio processo de auto-avaliação decorre como...sem quase darem por isso”.

Na perspectiva dos elementos do conselho pedagógico a avaliação interna já existia mas, “não havia era aquela rotina de anualmente ...avaliarmos os serviços”.

Relativamente ao indicador definido como “obstáculos ao desenvolvimento dos processos”, considerámos que a direcção identificou obstáculos funcionais do processo, quando referiu a dificuldade em “sistematizar... estruturar”, em “passar para o papel aquilo que se faz no dia-

a-dia”. Identificou também a falta de conhecimento de aspectos científicos para o desenvolvimento de um processo de avaliação interna, demonstrando que começaram “a dar os primeiros passos no domínio da auto-avaliação” e reconhecendo que sabem “muito pouco”, todavia mostraram determinação no que fazem apesar de, presumivelmente poderem cometer alguns erros.

Para o indicador “processos informais de auto-avaliação após a avaliação externa” o realce vai para opinião da direcção que referiu “o funcionamento da equipa em si... desta... grande equipa que é a escola”.

Foi considerado pelo conselho pedagógico como processo informal a “entrada de pessoas” para esta nova equipa de auto-avaliação foi importante, assim como o reconhecimento do erro que era fazer “a análise dos resultados, (mas) não se elaborava ...o relatório”.

O indicador “condicionalismos existentes pela auto-avaliação agora implementada” não revelou grande número de unidades de registo, mas os elementos do conselho geral consideraram que “condicionar propriamente dito não, mas ajudou a melhorar” e, a direcção admitiu que “condicionou muito”, até porque “a legislação diz que é nossa obrigação”.

6.5. FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Nesta categoria não sentimos a necessidade de definir nenhuma subcategoria, mas apenas um indicador. Por opção, quando das entrevistas à direcção não foi apresentado este tema, pois possuímos a noção de que por obrigação divulgou o relatório, podendo ou não os restantes órgãos de administração e gestão do agrupamento ter procedido à publicitação do relatório o que, eventualmente nos traria algo de novo ao nosso estudo.

Às alunas não foi apresentado, também por opção este indicador, pois não tinham participado no processo e por terem demonstrado pouca atenção a este processo, eventualmente não nos trariam opiniões válidas para o estudo.

No Quadro 23 podemos analisar a categoria “formas de divulgação do relatório de avaliação externa”.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

QUADRO 23 - FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

| Subcategoria | | | | | |
|--|----------|----------|----------|---------------|--------|
| Indicadores | Direcção | Alunas | C. Geral | C. Pedagógico | Global |
| | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | Nº de UR | |
| Identificação das formas de divulgação do relatório de avaliação externa | a) | a) | 8 | 5 | 13 |
| Nº de UR | | | 8 | 5 | 13 |

a) Não forma apresentadas as questões relativas a esta categoria

Relativamente ao indicador “identificação das formas de divulgação do relatório de avaliação externa” o conselho geral registou 8 unidades, em quanto que o conselho pedagógico permitiu definir 5 de um total de 13 unidades de registo.

Para este indicador, o conselho geral referiu que “o relatório ... foi divulgado de várias formas: naquilo que me compete e que nos compete a nós ele foi apresentado em conselho geral” e depois “cada um dos representantes do conselho geral teve acesso ao endereço de email onde pode ser consultado e pode levar isso a todos os encarregados de educação, portanto essa divulgação é feita depois pelas pessoas que tem lá acento”. Dentro da escola “foi debatido em todos os departamentos, foi debatido no conselho pedagógico” e “os (coordenadores de) departamentos ... tem de debater com os colegas”. Se o relatório chegou “aos pais...aos professores que trabalham aqui directamente...aos funcionários que tem acento no conselho geral quer dizer que a nível da comunidade e daqueles que podem tirar daí algum partido, eu acho que ele chegou”.

O conselho pedagógico confirmou que o “relatório foi divulgado, foi para a página da escola”, “foi ao pedagógico”, “foi analisado em departamento e tivemos a preocupação de saber o que é que temos de melhorar”.

7. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do nosso trabalho de pesquisa utilizaremos como metodologia de interpretação dos resultados obtidos uma abordagem por categoria.

Recordamos as categorias previstas na matriz de categorização e que aqui irão ser tratadas - avaliação externa, melhoria educativa, atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento, mecanismos de autoavaliação e formas de divulgação do relatório de avaliação externa.

7.1. AVALIAÇÃO EXTERNA

O tema da avaliação externa foi a origem da realização deste estudo de caso considerando, essencialmente que regista as seguintes finalidades: fomentar a qualidade e os resultados das escolas; articular os resultados desta avaliação com os mecanismos de avaliação existentes na escola; desenvolver as competências necessárias para que a escola tenha a sua autonomia; promover os mecanismos necessários à regulação do sistema educativo e à ajuda de um melhor conhecimento das escolas, assim como ao estímulo da participação activa de todos os sujeitos intervenientes na sociedade local (Avaliação externa das escolas - referentes e instrumentos de trabalho, 2009, IGE).

Perante o olhar atento sobre estas finalidades ocorre-nos destacar as opiniões, particularmente as convergentes e as divergentes dos diversos protagonistas, como forma de interpretação dos resultados conseguidos pelo tratamento e análise dos dados recolhidos através das entrevistas:

- ✓ Para explicitar o conceito de avaliação externa surgem-nos termos como “melhorar”, “ajudar a crescer”, “avaliação fundamentada em evidências” do “funcionamento geral” e “uma avaliação virada para o exterior”.
- ✓ Existe a noção genérica das finalidades desta avaliação, evidenciando o discurso o conceito de melhoria e da participação dos agentes externos à escola no processo de avaliação externa.
- ✓ Que este processo, provavelmente fomentou expectativas internas, enquanto aferição da qualidade, com efeitos práticos nas quotas a atribuir nas avaliações de desempenho docente.
- ✓ Para os actores internos do agrupamento a avaliação externa suscita dúvidas, nomeadamente quanto ao tempo utilizado para desenvolver todo o processo e à

constituição dos painéis, onde a informação é cruzada e nem todos os intervenientes percebem da mesma forma a linguagem técnica usada.

- ✓ Registaram alguma dificuldade na gestão do tempo previsto para a apresentação do agrupamento, por considerarem que não conseguiram demonstrar o efectivo funcionamento da organização no espaço de tempo previsto, porém constataram com visível agrado que os parceiros externos demonstraram satisfação com o trabalho desenvolvido.
- ✓ Revelaram dificuldade em comprovar a existência de medidas concretas de promoção da melhoria, considerando os resultados escolares e as evidências que justificassem as actividades/ estratégias que realizavam.
- ✓ Ponderaram a existência de obstáculos internos aos processos, essencialmente a circulação da informação, que não foi apropriada por todos os actores internos da mesma forma, o que motivou discrepâncias quando do cruzamento dos dados por coisas que não existiam, efectivamente.
- ✓ Relativamente aos domínios e aos indicadores utilizados pela avaliação externa não os recordaram facilmente o que, aparentemente, tornou perceptível a fragilidade dos sujeitos quanto ao conhecimento das designações ou terminologias utilizadas.
- ✓ O grupo das alunas demonstrou mais à vontade na abordagem aos indicadores: resultados, prestação do serviço educativo e organização e gestão escolar. Eventualmente e, apesar de problemas relativos ao ensino proporcionado por uma docente de matemática que “não explica bem”, consideraram a existência de bons resultados dos alunos do agrupamento realçando, inclusivamente as expectativas que possuíam para o ano lectivo em curso.
- ✓ A direcção considerou que o resultado, constante no relatório da avaliação externa sobre a não valorização das aprendizagens pela comunidade, não confirma de forma alguma o que os agentes externos pensam sobre o trabalho realizado pelo agrupamento, pois têm a percepção exacta do contrário.
- ✓ Os elementos do conselho pedagógico centraram-se, essencialmente nos resultados da matemática e da língua portuguesa, mas a sua maior inquietação registou-se na questão “mudança de mentalidades. E como é que se mudam mentalidades? É assim que temos de valorizar a escola”.
- ✓ Foi reconhecida a influência da avaliação externa, basicamente na definição das estratégias para o ensino da matemática, que passaram a ser mais diversificadas no que respeita às actividades desenvolvidas e às suas formas de organização, nomeadamente

com a atribuição das horas relativas ao estudo acompanhado para a matemática, as horas de reforço curricular, as aulas de apoio, as tutorias, as assessorias, isto é, uma diversidade muito grande de novas estratégias.

- ✓ Transparece, da análise do conteúdo do protocolo das entrevistas, a necessidade verdadeiramente sentida, de proceder ao registo escrito de todas as actividades e de uma definição de estratégias pensadas para o futuro e utilizadas como evidências do trabalho realizado. Antes da avaliação externa muitas das estratégias eram usadas, mas como não estavam averbadas em nenhum documento interno não foram apreciadas.
- ✓ Podemos admitir como verdadeiro o desagrado demonstrado pela avaliação atribuída ao indicador da avaliação externa, liderança, pois o director considerou ter sido sempre eleito por unanimidade, pelo que tinha como certo possuir uma liderança forte, pois nunca foi posto em causa.
- ✓ Ainda no indicador relativo à liderança, relativamente aos órgãos intermédios, os aspectos registados aparentemente são imprecisos uma vez que os sujeitos assumiram que, devido às grandes e sucessivas alterações legais acontecidas nos últimos anos, não estão reunidas as condições de consolidação de processos, mas subsiste a percepção de que “o estilo de liderança do director vai ser o estilo de liderança que ele recolhe” nos órgãos intermédios.
- ✓ Denotou-se no referido pelos diversos entrevistados que a auto-avaliação era uma área para a qual o agrupamento não estava devidamente “desperto”, até porque os intervenientes ainda não tinham sentido necessidade de a realizar.
- ✓ Partindo do princípio que a constituição dos painéis foi diversificada, problematizaram a simultaneidade da presença das mesmas pessoas nos diferentes grupos, pois sendo um agrupamento de pequenas dimensões cada um pode representar diversos cargos, integrando diferentes painéis.
- ✓ Aceitaram como certo não terem grande intervenção na selecção dos participantes nos painéis, porque respeitaram as orientações emanadas dos documentos oficiais da Inspeção-Geral de Educação para o processo de avaliação externa, dando resposta ao solicitado. Convidaram as pessoas a estarem presentes e divulgaram, ao mesmo tempo, a finalidade do convite.
- ✓ O representante da comunidade no conselho geral partiu do princípio que não existiam critérios de selecção, pois a proposta era “quase como uma imposição”, mas referiu que não faria sentido que fosse de modo diferente.

- ✓ Apesar de admitirem a forma de constituição dos painéis, configurou-se como importante a existência de um novo painel, com a finalidade de cruzar opiniões de diferentes pessoas e de diferentes órgãos, possibilitando “um contraditório activo” que funcionasse como balanço final e permitisse argumentar, especialmente sobre aspectos discordantes.
- ✓ Denotou-se, da opinião do grupo da direcção, que a formação académica da equipa de avaliação externa influenciou os resultados do processo. Sendo a equipa formada por três elementos em que dois deles tinham formação académica (bastante relevante) na área das Ciências, encararam as chamadas de atenção constantes do relatório nesta matéria, como sendo o olhar atento de um especialista na disciplina.
- ✓ Apresentaram a sugestão da constituição da equipa por 5 ou 6 elementos, de formação diversificada, para que houvesse um olhar mais abrangente sobre a actividade de um agrupamento.
- ✓ Os diferentes órgãos do agrupamento encararam de modo diferenciado as suas funções no processo. A direcção não valorou as suas funções, aparentemente porque era sua obrigação apresentar a escola e estar disponível para o que fosse necessário. O conselho pedagógico apenas referiu que eram “coordenadores de departamento”. O conselho geral, aparentemente partiu do princípio de que as suas funções no processo eram importantes.
- ✓ Realça-se a importância dada à identidade e cultura da escola, apesar de terem considerado que estava integrada num meio essencialmente rural, apreciando o agrupamento como “um organismo vivo”. Admite-se ainda como visível a satisfação ao reconhecerem a opinião positiva da comunidade sobre a escola, apesar dos resultados escolares não serem os melhores.
- ✓ Podendo ser considerado como verdadeiro o anteriormente referido, o contrário também pode ser verdade, pois demonstraram alguma insatisfação porque a direcção do agrupamento não teve oportunidade de confrontar as opiniões divergentes que surgiram nos diferentes painéis, subentendendo que a equipa inspectiva só queria ouvir um dos lados, sem auscultar o órgão de gestão.
- ✓ Podemos partir do princípio que existiu descontentamento e até frustração por não conseguirem provar que os resultados obtidos pelos alunos não estavam directamente relacionados com falta de trabalho pedagógico e didáctico, na escola.

7.2. MELHORIA EDUCATIVA

Tendo em consideração que a avaliação das escolas é uma medida de acção política, Grilo e Machado (2009) corroboram a perspectiva da melhoria contínua das organizações, do seu funcionamento e dos seus resultados, tendo em vista o aprofundamento da autonomia das escolas, pelo que aparentemente podemos afirmar que não existe separação do processo de avaliação externa da melhoria educativa pretendida para as escolas.

Assim, na identificação dos resultados para esta categoria procurámos conhecer a forma como o processo de avaliação externa no agrupamento foi encarado pelos intervenientes e, se foi promotor de mudanças efectivas e de estratégias de organização e de funcionamento que visassem, essencialmente a melhoria dos resultados escolares e, conseqüentemente a melhoria educativa.

Nesta perspectiva, salientamos os aspectos que em nossa opinião, podem ser considerados pertinentes para a análise desta categoria:

- ✓ Os efeitos práticos das medidas nos resultados dos alunos não são visíveis a curto prazo.
- ✓ Tornou-se evidente que houve mudanças, especificamente nas metodologias utilizadas para a realização de um processo de auto-avaliação, tecnicamente mais sustentado e com a constituição de uma nova equipa organizada de entre os diferentes elementos da comunidade educativa.
- ✓ Evidenciaram a implementação de novos procedimentos internos, nomeadamente através de registos escritos dos vários momentos da vida na escola (reuniões, sumários, articulação curricular...) de forma a tornar visível o trabalho desenvolvido.
- ✓ Aparentemente, foram delimitadas novas estratégias para melhorar os resultados no ensino da matemática, a nível pedagógico e organizacional, pois deram “mais tempo para a matemática” com os apoios, as aulas de recuperação, os professores de matemática no estudo acompanhado, entre outras actividades.
- ✓ Parece não haver dúvida de que “houve melhoria, há sempre melhoria”, porque foi considerado que existia a preocupação em corrigir aquilo que foi apontado como ponto fraco.
- ✓ No que respeita aos pontos fortes podemos admitir que os entrevistados foram consensuais quando referem que estes passaram a ser apontados como referências na

caracterização do agrupamento junto da comunidade educativa e das instâncias exteriores.

- ✓ Depreendemos pela análise feita que o processo de avaliação externa contribuiu, de forma evidente, para a preocupação em tornar visível para o exterior as distintas actividades realizadas como forma de promoção e de valorização efectiva das aprendizagens.
- ✓ A intervenção da maioria dos protagonistas deste estudo leva-nos a crer que não reconheceram como verdadeiro que o ensino experimental das ciências tivesse sido considerado como ponto fraco do agrupamento. Argumentaram que não correspondia à realidade, pois os alunos perceberam como actividade experimental, apenas as experiências com efeitos explosivos, negando a realização de todas as restantes actividades como medições, manuseamento de materiais, entre outras actividades. Ainda, relativamente a este tema, parece terem existido outras limitações como a falta de formação contínua dos docentes e o tempo de leccionação do programa das disciplinas.
- ✓ Admitimos que para a efectivação da melhoria educativa possam ter existido limitações que passaram, nomeadamente pelas baixas expectativas dos pais, o tempo diário de ausência dos alunos de casa e o próprio processo de ensino que “ainda é um bocado complicado”.
- ✓ Surge como verdadeiro que as mudanças tiveram o seu início a partir dos “alertas” deixados pela equipa de avaliação externa mas, a mais evidente e visível para toda a comunidade foi a “prática de auto-avaliação”, que passou a ser sentida como uma prioridade por todos, na procura de evidências que sustentem os resultados de um novo processo de avaliação externa.

7.3. ATRIBUTOS E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DO AGRUPAMENTO

Na perspectiva de que a avaliação das escolas é uma questão eminentemente política e ao mesmo tempo subjectiva, os conceitos de desenvolvimento organizacional e de qualidade da educação fazem sentido se tiverem como referências as próprias escolas com os seus dispositivos e instrumentos (Afonso, 2009). Neste caso da avaliação externa foram utilizados os documentos internos existentes para comprovar as evidências necessárias ao desenrolar do processo, com base num quadro de padrões de referência para que com rigor, transparência e credibilidade, fosse definido o perfil de análise da organização, sujeita ao processo de avaliação.

Na medida em que a avaliação é sempre um exercício de comparação que se consubstancia pela identificação das diferenças dos indicadores pré-determinados com as dimensões em análise, os atributos e condições de desenvolvimento que aqui tratámos surgem, nomeadamente da comparação entre os indicadores constantes do guião utilizado, pela equipa avaliativa e, as dimensões em análise na escola, emergindo desta confrontação os pontos fortes, os fracos, as oportunidades e os constrangimentos.

Utilizámos cada um destes indicadores para compreendermos a influência de cada um e a sua relação com as mudanças efectivas no agrupamento.

Nesta linha de abordagem faremos a interpretação dos resultados para a globalidade da categoria delineada:

- ✓ Parece-nos ter existido cuidado, por parte dos diferentes actores do agrupamento, em analisar o relatório emanado da equipa avaliativa, procurando activamente soluções para os problemas identificados.
- ✓ Partimos do princípio, pelos registos obtidos, que a maior intervenção feita após o processo de avaliação externa foi sem dúvida, em prol de disciplina de matemática, pois houve um aumento significativo de estratégias de apoio e de reforço para esta área disciplinar, assim como um maior esforço por parte dos professores, especialmente direccionado para a melhoria dos resultados em matemática.
- ✓ Aparentemente, considerando a opinião de alguns entrevistados, passou a haver um excesso de estratégias direccionadas para a disciplina de matemática, desde o “plano de acção da matemática”, “clubes na área da matemática”, “reforço das actividades da matemática” especificamente no apoio ao estudo, no encaminhamento dos docentes na componente não lectiva para a matemática, “xadrez” com o objectivo de motivar os alunos através da utilização de jogos estratégicos para a disciplina, “tutorias, assessorias” dinamizadas pelos docentes dos diversos grupos do departamento de matemática e ciências que apoiam, dentro da sala de aula, alunos com maiores dificuldades, “aulas de estudo acompanhado viradas para a matemática”, “testes intermédios”, entre outras actividades.
- ✓ Parece-nos sinal de mudança que, após a análise do relatório da avaliação externa pelos diferentes órgãos de gestão do agrupamento, uma das medidas implementadas tenha passado pelo registo de tudo o que se fazia internamente, para que futuramente permaneçam evidências do que foi feito, incluindo as alterações de práticas no registo

dos sumários dos alunos, para que de forma fiel fiquem registadas as actividades desenvolvidas em sala de aula, especialmente as actividades experimentais.

- ✓ Pudemos constatar a veracidade do que foi referido relativamente aos registos escritos, pois da análise documental percebemos algumas diferenças entre o que se registava nas actas antes da avaliação externa e o que consta destas, posteriormente. Admitimos como verdadeiro que os responsáveis do agrupamento começaram a despende de mais tempo para encontrar estratégias para a melhoria dos resultados escolares, registando-as, o que anteriormente se fazia informalmente.
- ✓ Quanto à questão relativa ao acompanhamento da actividade lectiva, partiram do princípio de que, em algumas situações, se torna difícil mudar as metodologias de trabalho dos docentes, que ainda se afiguram como individualizadas. Contudo, aparentemente no agrupamento podem observar-se práticas recorrentes de trabalho colaborativo. Será possível tomarmos como verdadeira esta prática tendo em atenção a constituição das turmas (relativamente pequenas) o que possibilita que professores formem, implicitamente equipas pedagógicas, com desenvolvimento de trabalho conjunto informal e formal.
- ✓ Podemos presumir, do que foi referido, que existe a facilidade entre os diversos professores em entrarem nas salas de aula uns dos outros para partilhar diversas situações ou mesmo ajudar a leccionar alguns conteúdos, como por exemplo a educação sexual. Reconheceram ter o hábito de planificar as actividades em conjunto, pelo que de certa forma existe “trabalho de grupo...na planificação...na reflexão”. Apesar dos procedimentos existentes este acompanhamento parece-nos ainda vago por não estar devidamente sistematizado, regulamentado ou até sustentado com evidências do trabalho que se vai realizando.
- ✓ O elemento que representa os interesses culturais da comunidade no conselho geral evidenciou alguma indignação sobre a necessidade deste acompanhamento sustentado em evidências, pois considerou que o professor não devia perder a sua dignidade com a presença de outro professor no seu espaço “quase sagrado”.
- ✓ Alguns dos intervenientes neste estudo, partiram do princípio que certos pontos fracos identificados pela avaliação externa não correspondiam à realidade mas, de qualquer forma, mostraram-se interessados em melhorar os aspectos apontados.
- ✓ No que respeita aos resultados escolares pareceu-nos existir a convicção, generalizada, de que “há toda uma mudança que deve ser feita”, porque efectivamente

não podiam apresentar bons resultados se não existisse a devida responsabilização de todos os elementos da comunidade escolar.

- ✓ Consideraram essencial que a mudança da atitude dos alunos face à valorização das aprendizagens aconteça verdadeiramente, demonstrando uma postura correcta e de responsabilidade dentro da sala de aula, durante o processo de ensino.
- ✓ Foi tomado como verdadeiro que a baixa escolaridade dos pais pode ser um dos factores decisivos para os maus resultados, porque a escolaridade dos alunos não é valorizada pelos seus pais. Foi ainda ponderado que no agrupamento não se “trabalha com as mesmas realidades” de uma escola “de um centro em que a maioria dos pais...tem outro tipo de habilitações académicas”.
- ✓ Aparentemente, apesar dos diversos constrangimentos relativos às baixas expectativas dos pais e encarregados de educação, surgiram algumas mudanças significativas motivadas, essencialmente pelas acções desenvolvidas no CNO, pois alguns procuraram aumentar os seus “níveis de qualificação”, situação que também beneficiou os alunos, porque promoveu a existência de um maior empenho da sua parte por se sentirem mais acompanhados nas suas actividades lectivas.
- ✓ Tendo este aumento de qualificações surgido quase como uma imposição das entidades oficiais, para poderem continuar a receber o subsídio de desemprego, torna-se evidente que esta situação pode melhorar, sobretudo a forma dos encarregados de educação encararem a escola e a sua acção enquanto educadores.
- ✓ A existência de associações locais, como parceiras do agrupamento, configurou-se como uma mais-valia na dinamização de actividades de formação para seniores. Estas actividades têm procurado ir ao encontro das necessidades dos encarregados de educação, por exemplo na área das novas tecnologias de informação e comunicação, apresentando-se como uma estratégia adequada para aumentar as expectativas dos pais e encarregados de educação, relativamente à vida escolar dos seus filhos.
- ✓ Tomamos como verdadeiro que a dinamização de Cursos de Educação e Formação tem promovido o aumento das expectativas escolares, porque estas ofertas formativas possibilitaram a abertura de diferentes horizontes, escolares e profissionais, aos alunos e seus encarregados de educação.
- ✓ Admitimos como certo que as instalações escolares dos F. do A. não possibilitam grandes mudanças, até porque a responsabilidade das instalações físicas do agrupamento é da autarquia, que apesar das pressões feitas nos diversos órgãos, não pretende realizar as obras necessárias à solução do problema. Contudo, na opinião das

alunas que frequentaram este espaço escolar, as instalações não configuram qualquer problema porque gostaram bastante de estudar nessa escola.

- ✓ Quanto às oportunidades, apontadas no relatório da avaliação externa, podemos admitir que estão favorecidas com o aumento de parcerias, para o que contribuiu a inauguração de um hotel que estabeleceu a parceria com o agrupamento para a formação em contexto de trabalho dos alunos do Curso de Educação e Formação.
- ✓ Um dos aspectos bastante relevados por quase todos os entrevistados foi a questão da proximidade entre as pessoas e os diversos órgãos, que se afigura como atenuante das hierarquias, facilitando uma mais rápida intervenção na solução de problemas.
- ✓ Existem sinais evidentes que os pontos fortes foram reforçados com o aumento de clubes das artes, a continuidade da aposta na inovação tecnológica, a diversidade da oferta educativa como forma de prevenção do abandono escolar, isto é, a direcção do agrupamento continuou a ter a capacidade de mobilizar recursos humanos, físicos e financeiros.
- ✓ Destacamos aqui uma frase pronunciada por um elemento da direcção que pretende ilustrar a forma de gerir a instituição “estes pontos fortes para nós não são considerados pontos fortes, é o normal funcionamento da instituição”.
- ✓ Distinguimos a identidade do agrupamento como ponto forte, uma vez que os actores internos apresentaram a dimensão do agrupamento como elemento facilitador da proximidade, no funcionamento e promotor de um ensino mais direccionado para o aluno.

7.4. MECANISMOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

A capacidade de auto-regulação do agrupamento encontrava-se à época da avaliação externa numa fase embrionária. Relativamente à avaliação das escolas Díaz (2003) refere que esta deve constituir-se como valor acrescentado, em cada fase do processo educativo. Nesta fase, a avaliação interna deste agrupamento deveria contribuir como mais-valia para o processo educativo, porque se realiza no interior da instituição com elementos da comunidade, visando a finalidade de recolher informações fidedignas sobre o funcionamento e sobre os resultados.

Nesta perspectiva pretendemos fazer o ponto de situação antes e após a avaliação externa, reconhecer os obstáculos encontrados ao seu desenvolvimento, perceber a reacção da

comunidade escolar a este processo, identificar os condicionalismos existentes e a influência que têm no agrupamento. Dos aspectos referidos retivemos:

- ✓ Tomámos como verdadeiro que o principal obstáculo identificado pelo agrupamento, relativamente ao processo de avaliação interna, foi a falta de sistematização e de estruturação desta acção, sem que os elementos da equipa tivessem formação científica para o efeito.
- ✓ Partiram do princípio que existiam processos formais de avaliação interna, antes da avaliação externa, assentes nomeadamente na análise dos resultados escolares no final de cada período e do ano lectivo, assim como no processo de construção do projecto educativo, que na base da sua elaboração esteve, formalmente a opinião dos elementos da comunidade, através da aplicação de inquéritos e respectivo tratamento dos seus dados.
- ✓ Considerando ainda os processos formais de avaliação interna existentes, antes da avaliação externa, reforçamos que a análise dos resultados passava também por ser de âmbito comparativo, pois efectuavam o confronto dos resultados do agrupamento com os obtidos por outros agrupamentos a nível de concelho e a nível nacional.
- ✓ Contudo, foi admitido que antes da avaliação externa, a avaliação interna não estava devidamente formalizada e estruturada, mas a presença do elemento de proximidade admitia, sem qualquer forma de questionamento, a falta de formalização do processo.
- ✓ Denotou-se que após a avaliação externa se constituiu uma nova equipa de auto-avaliação, formada por diversos elementos da comunidade educativa. Esta nova equipa iniciou o trabalho com a elaboração de inquéritos para recolha de informação sobre o grau de satisfação dos serviços. Irão construir gráficos que permitam, com facilidade, demonstrar os resultados obtidos e ao mesmo tempo preparar a grelha relativa ao perfil de avaliação de desempenho do agrupamento, para no final apresentar um plano de acção de melhoria acompanhado do relatório das diversas actividades e conclusões aferidas.
- ✓ Parece existir o envolvimento, efectivo e expectante, dos diversos órgãos de administração e de gestão do agrupamento (directão, conselho geral, conselho pedagógico e departamentos curriculares) relativamente ao processo de avaliação interna.

- ✓ Os diversos actores internos do agrupamento demonstraram apreensão relativamente aos registos das evidências que deverão comprovar, em devida altura, o que se faz na escola.
- ✓ Após a avaliação externa, informalmente foi assumido como relevante “o funcionamento...desta grande equipa que é a escola”. Esta foi uma das frases utilizadas, quase como uma simbologia, da forma de sentir a escola por parte dos seus responsáveis.
- ✓ Percepcionamos que a comunidade educativa reagiu bem ao processo de auto-avaliação, agora implementado, colaborando e dando livremente a sua opinião. Apesar da boa reacção existente, os entrevistados mostraram receio, particularmente pelo momento em que o relatório final seja apresentado, prevendo que surjam nesse momento algumas resistências.
- ✓ As opiniões parecem-nos divergentes quando nos referimos aos condicionalismos que este processo pode ter acarretado à escola, pois o conselho geral referiu não se sentir condicionado mas, que foi um processo que os ajudou a melhorar e a direcção admitiu que o processo pode ter, eventualmente condicionado, mas admitiram ser seu dever dinamizar este tipo de processos.
- ✓ A auto-avaliação parece-nos ter tido ascendente sobre a vida do agrupamento, nomeadamente agitando os hábitos das pessoas e, conseqüentemente das estruturas, promovendo mudanças nos serviços.

7.5. FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Esta categoria surgiu na medida em que pretendemos perceber se, todos os presentes com responsabilidades no processo de avaliação externa, tinham tido conhecimento do relatório final do processo de avaliação externa, elaborado pela equipa avaliativa da Inspeção-Geral de Educação.

Esta questão não foi apresentada à direcção uma vez que, implicitamente tinham a obrigação de conhecer o relatório e de o ter divulgado. Também ao grupo das alunas não foi colocada a questão, por durante a entrevista termos percebido que estas eram muito novas e não tinham participado no processo de avaliação externa.

Quisemos saber basicamente, quais as formas que foram encontradas pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral para divulgarem o relatório à comunidade educativa.

Estes dois grupos identificaram, relativamente às formas de divulgação do relatório de avaliação externa, as seguintes situações:

1. No conselho geral que tem “uma representatividade comunitária” cada um dos conselheiros parece ter tido acesso a um endereço de correio electrónico comum onde foi colocado o documento para poder ser consultado, divulgado e analisado.
2. Do conselho pedagógico surge-nos como válido o relatório ter sido analisado, passando posteriormente através dos coordenadores de departamento, a ser discutido pelos professores na perspectiva de, pedagógica e didacticamente, poderem melhorar.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

8. CONCLUSÕES

Para termos em presença, neste ponto do trabalho de investigação, os objectivos iniciais do estudo recordamo-los para que as conclusões possam espelhar a concretização dos objectivos previstos:

- ✓ Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para poder ter um referente ao estudo em questão.
- ✓ Constatar a existência de alterações/mudanças motivadas pela avaliação externa.
- ✓ Identificar os aspectos que foram mudados/melhorados.
- ✓ Descrever a situação encontrada de forma mais real possível.
- ✓ Compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos.

Pretendemos também, futuramente fornecer à escola informação útil para que tenha um melhor conhecimento do caminho a traçar na auto-avaliação e no seu plano de melhoria.

8.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçarmos as linhas orientadoras para a realização deste trabalho de investigação possuíamos expectativas que procurámos traduzir em objectivos.

Cogitamos ter alcançado o objectivo no qual pretendíamos conhecer o ponto de situação do agrupamento antes da avaliação externa porque, através da análise de conteúdo das entrevistas, em particular e da análise pontual dos documentos internos, conseguimos perceber:

1. O agrupamento, aparentemente não tinha uma rotina relativa à avaliação interna, do funcionamento e da organização pedagógica e funcional. A avaliação interna não era considerada prioritária, fazendo-se apenas o estudo dos resultados académicos (internos e externos), comparando-os com os de anos anteriores e com os de outras escolas do concelho e, eventualmente reflectindo-os no contexto nacional.
2. Admitindo como verdadeiro que o projecto educativo do agrupamento foi construído com base em inquéritos a diversos elementos da comunidade constatámos que o

mesmo era do conhecimento de todos os entrevistados, à excepção do grupo das alunas.

3. O processo de avaliação interna existente até à realização da avaliação externa revelou-se incipiente, sem visibilidade para a comunidade e pouco claro, aparentemente pelos fracos conhecimentos científicos na área da avaliação organizacional que os professores do grupo patenteavam.
4. As actas e outros documentos internos, antes do processo de avaliação externa, genericamente mostravam ser pouco esclarecedores dos temas tratados nas reuniões, muitas vezes referindo unicamente o ponto da ordem de trabalhos. Não revelavam análise e discussão dos assuntos a tratar na reunião.
5. O agrupamento, por norma não tinha o hábito de realçar/mostrar para o exterior as inúmeras actividades que desenvolvia, realizando-as mas não as divulgando.
6. Foi evidenciado que o envolvimento do pais e encarregados de educação era escasso e pouco eficaz, pois ficava-se pelas reuniões com os directores de turma, de uma forma pouco participativa e sem que existissem registos válidos desta situação.
7. Admitimos que a maior parte das actividades realizadas já ocorriam antes do processo de avaliação externa, mas não existiam evidências reais da sua concretização, assim como do envolvimento de todos os actores da comunidade.
8. As estratégias para melhorar o sucesso educativo eram operacionalizadas sem que as mesmas fossem contextualizadas nos diversos órgãos, aparentemente sem que existisse a devida articulação curricular.
9. O acompanhamento da actividade lectiva, partindo do princípio que já existia pelas referências dos entrevistados, não estava suportado em registos, nem em evidências concretas.

Quanto ao segundo objectivo, no qual pretendíamos constatar a existência de alterações / mudanças motivadas pela avaliação externa, apontamos algumas das mudanças que nos parecem ter sido comprovadas:

1. Destacamos a aparente assunção de novos termos técnicos no dia-a-dia dos diferentes actores do agrupamento como a noção de melhoria, de crescimento, de avaliação fundamentada em evidências, de uma avaliação que valoriza o papel dos agentes externos e de uma aferição da qualidade da escola, entre outras.
2. Podemos admitir que demonstraram a preocupação em registar e em recolher evidências como forma de comprovar as diversas mudanças e actividades em curso.

3. Damos como válida a utilização de estratégias diversificadas para melhorar o sucesso à disciplina de matemática, mobilizando todo o pessoal docente, habilitado para disciplina, a dar o seu contributo.
4. A mobilização dos pais e encarregados de educação em várias actividades configura-se como real, incluindo em acções com o objectivo de melhorar o sucesso a matemática.
5. A reconstituição da equipa de auto-avaliação evidencia a forma responsável como foram encaradas as recomendações constantes do relatório de avaliação externa, tendo incluindo na equipa professores, mas também pessoal não docente, pais e encarregados de educação e elementos da comunidade local.
6. As metodologias e os instrumentos utilizados pela equipa de auto-avaliação foram alterados e sistematizados, de modo a revelarem alguma sustentabilidade técnica, passando o processo a ser vivenciado como uma prioridade do agrupamento.
7. Parece existir uma maior preocupação em divulgar as actividades desenvolvidas pela escola.
8. Denota-se alguma mudança estratégica, relativamente ao acompanhamento das actividades lectivas. Procuram evidenciar, através dos registos das tarefas que desenvolvem, uma perspectiva colaboracionista e por vezes informal. Como os alunos por turma são poucos e comuns a todos os professores de determinado ciclo é possível comunicar e partilhar frequentemente o trabalho que se está ou que se irá realizar.
9. As expectativas escolares dos diversos intervenientes aparentemente melhoraram, especialmente pela oferta formativa diversificada que o agrupamento procurou oferecer aos diferentes públicos (jovens e adultos).
10. Podemos admitir que ficou bastante valorizada a perspectiva da identidade do agrupamento, enquanto organização relativamente pequena, que pode desenvolver uma política de proximidade e promover um ensino mais direccionado para o aluno, ou seja uma escola organizada, agradável, uma escola virada para as pessoas e com um ensino particularmente individualizado.

No que concerne ao terceiro objectivo, identificar os aspectos que foram mudados/melhorados, parece-nos que também o alcançámos pois podemos reconhecer algumas das mudanças:

1. Evidencia-se a introdução de novas estratégias de ensino de matemática, diversificando e organizando as actividades lectivas de uma outra forma. São

exemplo dessas mudanças a utilização de horas de reforço curricular, de aulas de apoio, de tutorias, de assessorias, de horas do estudo acompanhado dedicadas à matemática, do plano de acção da matemática e dos testes intermédios, mas variando e articulando as diversas actividades, tendo em conta as características dos alunos. As horas atribuídas às actividades não lectivas foram utilizadas para a dinamização do clube de xadrez, com o objectivo lúdico de promoção da aprendizagem e para o problema da semana, em que no 1º ciclo cabe também a participação dos encarregados de educação.

2. Realça-se a introdução na cultura escolar de prémios de mérito.
3. Confirma-se a constituição da equipa de auto-avaliação com o envolvimento de diversos actores e distintas sensibilidades.
4. Admitimos como certo a elaboração e a aplicação de questionários de satisfação dos serviços pela equipa de auto-avaliação.
5. Prevê-se o tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos elaborados no âmbito do processo de auto-avaliação e a elaboração de um relatório final.
6. Constata-se o registo efectivo de todas as iniciativas para que no futuro detenham as evidências que demonstrem, cabalmente, o que está a ser feito na escola.
7. Destaca-se a valorização efectiva das características próprias deste agrupamento, conducentes à sua identidade.

No cumprimento do nosso quarto objectivo julgámos que fomos tão fiéis, quanto possível, na descrição da situação encontrada explanando todos os aspectos e factores que considerámos relevantes para o esclarecimento cabal da pergunta de partida. Julgamos efectivamente que conseguimos encontrar algumas respostas à questão enunciada, pois apesar de alguma incredibilidade relativamente à influência da avaliação externa nas mudanças necessárias às escolas, elas aconteceram. São modificações de procedimentos que, muitas vezes para produzir efeitos práticos na melhoria dos resultados académicos, têm de se prolongar no tempo. As melhorias efectuadas, aparentemente conduziram a um efeito mais imediato no funcionamento e organização da escola.

Pensamos ter também de alguma forma alcançado o nosso quinto objectivo “compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos” pois, foi perceptível durante todo este trabalho de investigação que os responsáveis pela gestão e administração do agrupamento ao implementar mudanças, têm sempre em mente a influência que as mudanças implementadas e a implementar podem ter, no momento presente e no

futuro, nos resultados escolares e no sucesso escolar dos alunos.

Relativamente à nossa pretensão de poder fornecer à escola informação útil para que possa ter um melhor conhecimento do caminho a traçar na auto-avaliação e no seu plano de melhoria, podemos admitir que foi alcançado pois este estudo de caso, na nossa perspectiva, contém informações relevantes e oportunas para serem reflectidas pela comunidade educativa, de modo a concorrer para a alteração do percurso necessário ao caminho da melhoria educativa, deste agrupamento ou de outros agrupamentos.

8.2. CONTRIBUTOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Na sua essência, este estudo empírico contribuiu para depreender como é que o processo de avaliação externa pode, eventualmente influenciar o desenvolvimento de medidas de melhoria educativa nas escolas, passando por uma efectiva mudança de paradigma.

Rocha (1999) refere que a avaliação de escolas, na maior parte das vezes, mexe em poderes instituídos, intromete-se nas motivações e nos interesses pré-estabelecidos, provocando alguns conflitos e até mesmo oposição a algumas medidas que se devem tomar. No caso deste estudo, a situação antes descrita foi visível durante as entrevistas, nomeadamente quando abordámos os assuntos relativos às actividades experimentais e ao acompanhamento das actividades lectivas.

Relativamente à actividade experimental constatámos que continua a existir um mau estar nos professores desta área, que provoca uma evidente insatisfação pois são docentes que investem bastante do seu tempo e do seu esforço na escola, em prol do sucesso escolar dos alunos. Esta situação colocou-se, segundo os entrevistados do conselho pedagógico e do conselho geral, devido à falta de esclarecimento de alguns sujeitos envolvidos no processo (alunos) que entenderam de uma forma diferente a actividade experimental e porque a questão sobre esta não foi colocada directamente a outros intervenientes.

Ainda, na perspectiva de Rocha (1999) os protagonistas desenvolvem mecanismos de defesa procurando por vezes dar uma imagem distorcida da realidade aos avaliadores. Neste caso subentendemos que poderá ter existido, por parte de alguns actores, entendimentos diferentes sobre o que é a actividade experimental.

Relativamente a este aspecto, percebemos que foram os alunos quem referiu que não se realizavam actividades experimentais. De acordo com Valadares e Graça (1998) o processo

educativo deverá saber lidar com eventualidades, desencadeando a autonomia de cada elemento, desenvolvendo a sua capacidade crítica e de decisão, preparando os educandos para a vida activa, pelo que se poderá considerar que esta questão do ensino experimental deverá ser analisada e debatida com todos os intervenientes e não só com os professores.

No que concerne ao acompanhamento da actividade lectiva verificou-se que este era um tema de algum modo controverso, mas não tanto pelos docentes. Quem demonstrou mais resistência a esta ideia foram os elementos da comunidade educativa presentes no conselho geral, isto é, a representante dos encarregados de educação e um elemento de uma associação. Demonstraram que existe ainda a visão de que o professor tem toda a autonomia dentro da sua sala de aula, sem necessitar ou desejar que outro docente tenha intervenção no mesmo espaço.

Percebemos pelas diligências efectuadas que a auto-regulação era uma vertente que não merecia a devida atenção por parte dos diferentes actores do agrupamento, antes do processo de avaliação externa, referindo inclusivamente que não sentiam a falta deste elemento regulador.

Podemos conjecturar que o teor do relatório de avaliação externa revelou juízos de valor sobre a organização e funcionamento do agrupamento que foram importantes para a reflexão interna impulsionando, por sua vez, o apoio às mudanças efectivamente concretizadas (Afonso, 2009).

Embora tendo efectivamente registado mudanças não conseguimos todavia, verificar grandes melhorias nos resultados académicos. Contudo, como refere Thurler (1994) a avaliação enfatiza primeiramente as actividades/estratégias, relegando para mais tarde a melhoria dos resultados. A auto-avaliação da instituição deve ser caracterizada como um trabalho colectivo, com procedimentos próprios e adequados às características da organização.

De salientar por outro lado, a importância que neste estudo foi dada pelos seus protagonistas à identidade do agrupamento, enquanto organização de pequena dimensão, onde as relações se baseiam essencialmente, na proximidade e na confiança e em que as lideranças são entendidas numa óptica de inter-relações imediatas.

Segundo Góis e Gonçalves (2005), a cultura de uma escola é fundamental para o sucesso pretendido para a melhoria educativa, pois poderá constituir-se como um elemento facilitador ou inibidor do processo. Não existe uma fórmula mágica para a melhoria educativa, mas terá de conjugar-se o trabalho colaborativo com um entendimento alargado e amplamente

discutido sobre os valores e a missão da organização. A cultura interna de uma escola, de acordo com Nóvoa (1999, p. 4), será um “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização”.

Considerando a perspectiva de Barroso (2004), no contexto deste caso em concreto, relativamente à cultura do Agrupamento M. podemos enquadrá-la na interaccionista pois mostra características únicas no que respeita ao acto de educar e de interacção entre os diversos actores do processo educativo.

Um dos aspectos, que para a investigadora não se configurava como expectável, foi a questão relativa à necessidade da diversificação da formação académica dos elementos que constituem a equipa de avaliação externa. No nosso país a equipa é formada por dois inspectores e um elemento externo, que geralmente é escolhido entre professores do ensino superior com responsabilidades na área da educação, não existindo qualquer referência relativamente à sua escolha tendo em consideração a sua área de formação.

Não podemos terminar este trabalho de investigação sem deixar em aberto questões que consideramos pertinentes e que ainda continuam sem respostas, em nossa opinião, válidas:

- ✓ As escolas estarão já devidamente preparadas para dinamizarem os seus próprios processos de auto-avaliação?
- ✓ O impacto da avaliação externa, junto dos diferentes actores, terá influência directa para o desenho e o desenvolvimento de planos de melhoria?
- ✓ Quem avalia efectivamente se os planos de melhoria obtêm os resultados esperados?
- ✓ Quais os aspectos que, no desenvolvimento dos planos de melhoria, podem melhorar os resultados escolares no mais curto intervalo de tempo?
- ✓ Melhoramos o funcionamento e a organização de uma escola, mas como podemos chegar ao mesmo tempo à melhoria dos resultados escolares?
- ✓ As lideranças de uma escola influenciam os processos de avaliação externa e interna?
- ✓ A liderança do director tem ascendência directa nas lideranças intermédias?

Mais questões poderiam aqui ser levantadas, mas temos a percepção clara que os estudos empíricos devem continuar a contribuir para que as escolas possam contextualizar a sua própria organização e funcionamento, ajudando na reflexão interna e proporcionando sugestões de trabalho válidas para os processos internos de mudança.

8.3. LIMITAÇÕES E MAIS - VALIAS DO ESTUDO

Ao terminar esta investigação cabe-nos reflectir quais as limitações com que nos deparámos no decorrer da acção e durante a redacção do relatório. Podendo parecer ser pouco criativa persiste o sentimento do pouco tempo que foi possível dispor para a realização de todo este trabalho, pois apesar de termos alcançado os nossos objectivos poderíamos ter enveredado por outros procedimentos de investigação, procurando por exemplo entrevistar outros actores de modo a termos diferentes e variadas perspectivas da mudança e ter utilizado instrumentos que nos possibilitassem tratamento estatístico dos resultados.

Como mais-valia do estudo realizado podemos inferir que se constituiu como uma etapa importante no desenvolvimento profissional e pessoal da própria investigadora, uma vez que proporcionou uma diferente visão relativamente às mudanças que o processo de avaliação externa pode induzir em qualquer organização escolar, além de que no contacto particular com os diversos actores, em termos pessoais, foi na verdade um ganho, pois pudemos verificar que existe abertura e espírito de colaboração. O conhecimento mais próximo de cada um, especialmente dos entrevistados e de outros elementos do agrupamento, foi enriquecedor por ter sido possível confrontar e comparar diferentes perspectivas e personalidades.

Admitimos como certo que este trabalho, conforme referem Quivy e Campenhoudt (1998) produziu novos conhecimentos teóricos e práticos. Teóricos pois tivémos, através de leituras variadas, de aprofundar o conhecimento sobre as matérias que envolveram esta investigação e práticos porque permitiu conhecer melhor o nosso objecto de estudo e proceder à análise dos dados recolhidos.

Considerávamos relevante a possibilidade de podermos acompanhar o nosso objecto de estudo, o Agrupamento M. , pelo menos até ter nova avaliação externa (2º ciclo) de forma a compreendermos se as mudanças constatadas são sustentáveis e demonstram a capacidade de alcançar os objectivos definidos.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade .

Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseadas em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 13, 13-29.

Afonso, N. (Maio/Agosto de 2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta:avaliação* 1(2), 150-169.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

Alaíz, V. (25 de Maio de 2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação* 301, 1-4.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Asa Editores.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.). *Projecto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 13-29). Porto: Universidade Católica.

Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.

Azevedo, J. M. (2 - 3 Novembro de 2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Conferência: *As escolas face aos novos desafios*. Presidência Portuguesa da União Europeia Lisboa: Parque das Nações.- Pavilhão Atlântico

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

Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación* 39 (2) . Obtido em 24 de Fevereiro de 2010, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>
- Castro-Almeida, C., Boterf, G. L. & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno. In A. Estrela & A. Nóvoa(org.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e prática de avaliação de escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (Abril/Junho de 2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista portuguesa e brasileira de gestão* 7(2), 56-67.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 105-123). Aveiro: Universidade.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, N. F. & Melão, N. F. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos* , VII (12), 193-214.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Estêvão, C. V. (2001). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Obtido em 20 de Março de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/549/1/CarlosEstevao2.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa(org.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. C. & Góis, E. (1996). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, L. C. (Outubro de 2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26 (92). Obtido em 24 de Fevereiro de 2011, de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.

- Grilo, V. & Machado, J. (2009). Avaliação das escolas e actores locais: responder ou melhorar? In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Org.). *X Congresso internacional galego português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3545-3557.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, M. (2002). Como um espelho-avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação de escolas-consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: ASA.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Gui, R. T. (Junho de 2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjectividade e construção de sentido. *Revista Psicologia*, 3(1).
- Kind, L. (Junho de 2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista* 10 (15), 124-136.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Lima, L. C. (Maio/Agosto de 2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12 (2), 82-88.
- Lima, L. (2003). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: ASA Editores.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as escolas para modernizar os sistemas de ensino no contexto da reforma educativa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de educação* 2(2), 49-65.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade.
- Morais, A. M. & Pestana, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Universidade do Minho – CIED. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2), 75-104.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto-Mendes, A. A. (2002). Os sentidos da avaliação. In J. Costa, A. A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Avaliação das organizações educativas* (pp. 11-14). Aveiro: Universidade.
- Nóvoa, A. (1999). *Departamento de Ciências de Educação/ Universidade de Aveiro*. Obtido em 26 de Agosto de 2010, de <http://www2.dce.ua.pt>

- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1994). A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? In CRAHAY, M. (Ed.), *Evalrtatiort et analyse des établissements de formation: Problematique et méthorbologier* (p. 95-110). Paris/Bruxelles: Editions De Boed Unirversité. (Texto reproduzido com a autorização do autor e do editor, tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira). Obtido em 25 de Março de 2011, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf
- Perrenoud, P. (1998). A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itineraries formativos. Ginebre: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. *Educar* 22 (23), 11-34.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Psicogénesese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Ressel, R. L., Beck, C. L., Gualda, D. M., Hoffmann, I. C., Silva, R. M. & Sehnem, G. D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Relatos de Experiências*. Florianópolis: Texto Contexto Enferm 17(4), 779-786.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA Editores II.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá, V. (Janeiro/Março de 2009). A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 17(62), 87-108.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* 5, 127-142.
- Saraiva, P., Burguete, N. & Orey, J. (2002). Auto-avaliação com base no modelo de excelência da EFQM. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas - Consensos e divergências*. Porto: ASA.
- Simões, G. M. (Abril de 2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Revista de Ciências da Educação* 4, 39-48. Obtido em 21 de Outubro de 2010, de <http://sisifo.fpce.ul>.
- Sousa, A. & Terrassêca, M. (2008). Avaliação de escolas: que perfil de professor. *V Simpósio sobre organização e gestão escolar. Trabalho docente e organizações educativas*. Aveiro: Universidade. Obtido a 21 de Outubro de 2010, de <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao>.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Thélot, C. (2006). *L' évaluation dans le système éducatif*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de http://perso.orange.fr/jacques.nimier/claude_thelot.htm

Thurler, M. G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In M. Charrat(Org.), *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.

Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e escola democrática. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 123-142). Lisboa: ISCTE: Secção da Sociologia de Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Obtido em 21 de Outubro de 2010, de <http://www.odetemf.org.br/autores/ZABALA>

APÊNDICES

APÊNDICES 1 - GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS (PROVISÓRIO)

Guião para as entrevistas-(provisório)

Tema: Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M..

Objectivo Geral: Compreender se o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças significativas na sua organização e funcionamento pedagógicos.

Objectivos específicos:

- Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para poder ter um referente ao estudo em questão.
- Verificar, através da análise qualitativa, em documentos internos (actas, planificações, PAE e outros) as alterações/mudanças motivadas pela avaliação externa.
- Identificar, através da análise qualitativa de entrevistas, as mudanças/ melhorias introduzidas pelo processo de avaliação externa.
- Descrever a situação encontrada de forma mais real possível.
- Compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos.
- Fornecer à escola informação útil para que no futuro possa ter um melhor conhecimento do caminho a traçar na auto-avaliação e no seu plano de melhoria.

Destinatários: Aos elementos da Direcção do agrupamento (4) , a dois elementos do Conselho Pedagógico, a representantes do Conselho Geral (O presidente, um elemento da comunidade e um Encarregado de educação), a uma Educadora, um professor do 1º ciclo, a um director de turma do 2º ciclo e outro do 3º Ciclo, a um Assistente Técnico e um Assistente Operacional, a 2 alunos do 2º e 2 alunos do 3º ciclo e a 2 Encarregados de Educação. Total de entrevistas planeadas – 21.

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Temas | Objectivos | Questões |
|--|--|---|
| 1- Validação da entrevista e motivação dos interessados | Validar a entrevista e motivar o entrevistado. | <p>a) Apresentar o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>b) Explicar ao entrevistado a importância do estudo em acusa e consequentemente a importância da sua cooperação.</p> <p>c) Assegurar o anonimato do entrevistado.</p> <p>d) Garantir informação do resultado do estudo da investigação.</p> <p>e) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> |
| 2- Expectativas dos diversos intervenientes relativamente ao processo de avaliação externa | <p>Definir avaliação externa.</p> <p>Conhecer os aspectos relevantes que caracterizaram, na apresentação à IGE, o agrupamento.</p> | <p>1. O que é para si a avaliação externa?</p> <p>2. Na sua opinião, quais foram os aspectos relevantes na apresentação, deste agrupamento para a IGE, antes de ter iniciado este processo.</p> <p>3. Hoje, como se poderia ter caracterizado o agrupamento?</p> |
| 3-Domínios da avaliação externa. | <p>Identificar os domínios utilizados na avaliação externa.</p> <p>Especificar indicadores utilizados.</p> <p>Identificar na escola os aspectos relacionados com cada domínio.</p> | <p>4. Quais os domínios utilizados pela IGE nesta avaliação?</p> <p>5. Caracterize para cada domínio os indicadores que foram utilizados.</p> <p>6. Especifique, aspectos práticos, relativamente ao que considera que é feito na escola nestes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados - Prestação de serviço Educativo - Organização e gestão escolar - Liderança - Capacidade de auto-regulação |
| 4-Intervenientes na avaliação externa. | <p>Identificar a constituição dos painéis constituídos neste processo.</p> <p>Referenciar que outras hipóteses de participação poderiam ter existido.</p> | <p>7. Quem participou nos painéis da avaliação externa?</p> <p>8. Quem poderia ter participado neste processo?</p> <p>9. Que outras formas de participação poderiam ter ocorrido?</p> |
| 5-Impacto do processo de | Enunciar as expectativas relativamente à melhoria | 10. Como é que o processo de avaliação externa contribuiu para a melhoria da qualidade educativa? |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|--|--|
| avaliação externa. | da qualidade educativa. Identificar aspectos que foram melhorados após este processo. | 11. Que mudanças ocorreram no agrupamento, após este processo, que possam ser consideradas melhorias? |
| 6-Papel dos diversos órgãos de gestão e administração do agrupamento neste processo. | Identificar o papel de cada um dos representantes dos diversos órgãos de gestão e administração neste processo avaliativo. Especificar qual ou quais as funções que cada estrutura representou no processo. | 12. Que papel foi desempenhado por cada um dos elementos presentes nos diversos painéis? 13. Qual a intervenção específica de cada um no processo? |
| 7- Contributo dado pelo processo ao identificar os pontos fracos do agrupamento. | Identificar os objectivos já conseguidos através da identificação dos pontos fracos. | 14. Que foi feito no agrupamento para melhorar o que foi considerado “Pontos fracos”? |
| 8-Ponto de situação relativamente aos constrangimentos identificados. | Especificar o que pode ter melhorado/ piorado ou estar na mesma quanto aos constrangimentos identificados. | 15. A identificação dos constrangimentos contribuiu de alguma forma para que o problema seja esbatido ou tenha existido uma melhoria? 16. Se existe alguma melhoria como é que esta foi conseguida? |
| 9- Ponto de situação relativamente às oportunidades identificadas. | Especificar o que pode ter melhorado/ piorado ou estar na mesma quanto às oportunidades identificadas. | 17. As oportunidades identificadas poderão continuar a ser consideradas oportunidades? Porquê? |
| 10- Pontos fortes – qual o seu papel neste processo. | Descrever a forma como os pontos fortes identificados poderão estar a contribuir para a melhoria da qualidade educativa. Identificar se os pontos fortes definidos durante o processo poderão, neste momento, continuar a serem considerados pontos | 18. Os pontos fortes identificados estarão a contribuir para a melhoria da qualidade educativa? Como? 19. Quais os pontos fortes que neste momento poderão continuar a apelar-se como tal? Porquê? 20. Que outros pontos fortes acrescentaria ou diminuiria? |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | fortes. | |
| 11-Mecanismos de auto-avaliação. | Comparar os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externos e os existentes neste momento. | 21. Que processos formais e informais de auto-avaliação existiam antes da avaliação externa? 22. Que processos formais e informais existem após a avaliação externa? 23. De que modo estes mecanismo estão a influenciar a vida do agrupamento? 24. A existência da avaliação externa condicionou de alguma forma os mecanismos de auto-avaliação agora utilizados? |

APÊNDICES 2 - **GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS**

Guião para as entrevistas

Tema: Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M..

Objectivo Geral: Compreender se o processo de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de M. impulsionou mudanças significativas na sua organização e funcionamento pedagógicos.

Objectivos específicos:

- Conhecer o ponto de situação antes da avaliação externa para poder ter um referente ao estudo em questão.
- Verificar, através da análise qualitativa, em documentos internos (actas, planificações, PAE e outros) as alterações/mudanças motivadas pela avaliação externa.
- Identificar, através da análise qualitativa de entrevistas, as mudanças/ melhorias introduzidas pelo processo de avaliação externa.
- Descrever a situação encontrada de forma mais real possível.
- Compreender se as mudanças introduzidas influenciaram os resultados alcançados pelos alunos.
- Fornecer à escola informação útil para que no futuro possa ter um melhor conhecimento do caminho a traçar na auto-avaliação e no seu plano de melhoria.

Destinatários: Serão feitas entrevistas em painel a 4 grupos: o da Direcção do agrupamento (4), o do Conselho Pedagógico (4 elementos, sendo a Coordenadora de Departamento do Pré-escolar, a Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o Coordenador dos Directores de Turma do 2º e 3º CEB e a Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Exactas), o do Conselho Geral (sendo o Presidente, um elemento da comunidade, um representante do pessoal não docente e um Encarregado de Educação), e o painel do alunos com os delegados de turma do 2º CEB (3) e do 3º CEB (3).

| Temas | Objectivos | Questões |
|---|--|--|
| 1-Validação da entrevista e motivação dos interessados | Validar a entrevista e motivar o entrevistado. | <p>a) Apresentar o tema e os objectivos do trabalho.</p> <p>b) Explicar ao entrevistado a importância do estudo em causa e consequentemente a importância da sua cooperação.</p> <p>c) Assegurar o anonimato do entrevistado.</p> <p>d) Garantir informação do resultado do estudo da investigação.</p> <p>e) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> |
| 2-Expectativas dos diversos intervenientes relativamente ao processo de avaliação externa | <p>Definir avaliação externa.</p> <p>Conhecer os aspectos relevantes que caracterizaram, na apresentação à IGE, o agrupamento.</p> | <p>1. O que entendem por avaliação externa?</p> <p>2. Quais foram os aspectos relevantes na apresentação do agrupamento à IGE, antes de ter iniciado este processo. (apenas à Direcção)</p> <p>3. Se fosse hoje, como se caracterizava o agrupamento? Se fizesse essa apresentação hoje, alterava alguma informação? (apenas à Direcção)</p> |
| 3-Domínios da avaliação externa. | <p>Identificar os domínios utilizados na avaliação externa.</p> <p>Especificar indicadores utilizados.</p> <p>Identificar na escola os aspectos relacionados com cada domínio.</p> | <p>4. Conhecem os domínios utilizados pela IGE nesta avaliação?</p> <p>5. Especifique para cada domínio os indicadores que foram utilizados. (os que se recordar)</p> <p>6. Especifique, aspectos práticos, relativamente ao que considera que é feito na escola, nestes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados - Prestação de serviço Educativo - Organização e gestão escolar - Liderança - Capacidade de auto-regulação |
| 4-Intervenientes na avaliação externa. | <p>Identificar a constituição dos painéis constituídos neste processo.</p> <p>Referenciar outras hipóteses de participação.</p> | <p>7. Recordam quem participou nos painéis da avaliação externa?</p> <p>8. Quem poderia ter participado neste processo?</p> <p>9. Como foram seleccionados? E por quem? (Critérios para a selecção, existiram? Se sim diga</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | quais?(direcção) 10. Que outras formas de participação poderiam ter ocorrido? |
| 5-Impacto do processo de avaliação externa. | Enunciar as expectativas relativamente à melhoria da qualidade educativa. Identificar aspectos que foram melhorados após este processo. | 11. Após este processo houve alguma alteração na qualidade do serviço prestado pela escola? 12. Se sim, indique em que domínios ou enuncie casos concretos. 13. Considera que houve uma relação entre a avaliação externa e a melhoria da qualidade educativa? 14. E o que entende por melhoria da qualidade educativa? Exemplos concretos 15. Como é que o processo de avaliação externa contribuiu para a melhoria da qualidade educativa? 16. Que mudanças ocorreram no agrupamento, após este processo, que possam ser consideradas melhorias? |
| 6-Papel dos diversos órgãos de gestão e administração do agrupamento neste processo. | Identificar o papel de cada um dos representantes dos diversos órgãos de gestão e administração neste processo avaliativo. Especificar qual ou quais as funções que cada estrutura representou no processo. | 17. Que papel foi desempenhado por cada um dos elementos presentes nos diversos painéis? 18. Como foram seleccionados? 19. Pontos fortes e fracos sentidos nessa participação. 20. Qual a intervenção específica de cada um no processo? |
| 7- Contributo dado pelo processo ao identificar os pontos fracos do agrupamento. | Identificar os objectivos já conseguidos através da identificação dos pontos fracos. | 21. Que foi feito no agrupamento para melhorar o que foi considerado “Pontos fracos”? |
| 8-Ponto de situação relativamente aos constrangimentos identificados. | Especificar o que pode ter melhorado/ piorado ou estar na mesma quanto aos constrangimentos identificados. | 22. A identificação dos constrangimentos contribuiu de alguma forma para que o problema seja esbatido ou tenha existido uma melhoria? Como? 23. Se existe alguma melhoria como é que esta foi conseguida? Casos concretos |
| 9- Ponto de situação relativamente às oportunidades | Especificar o que pode ter melhorado/ piorado ou estar na mesma quanto às oportunidades | 24. As oportunidades identificadas poderão continuar a ser consideradas oportunidades? Porquê? |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|---|--|
| identificadas. | identificadas. | |
| 10- Pontos fortes – qual o seu papel neste processo. | <p>Descrever a forma como os pontos fortes identificados poderão estar a contribuir para a melhoria da qualidade educativa.</p> <p>Identificar se os pontos fortes definidos durante o processo poderão, neste momento, continuar a serem considerados pontos fortes.</p> | <p>25. Os pontos fortes identificados estarão a contribuir para a melhoria da qualidade educativa? Como?</p> <p>26. Quais os pontos fortes que neste momento poderão continuar a apelidar-se como tal? Porquê?</p> <p>27. Que outros pontos fortes acrescentaria ou diminuiria?</p> |
| 11-Mecanismos de auto-avaliação. | Comparar os mecanismos de auto-avaliação existentes antes da avaliação externa e os existentes, neste momento. | <p>28. Que processos formais e informais de auto-avaliação existiam antes da avaliação externa</p> <p>29. Que processos formais e informais existem após a avaliação externa?</p> <p>30. De que modo estes mecanismo estão a influenciar a vida do agrupamento?</p> <p>31. A existência da avaliação externa condicionou de alguma forma os mecanismos de auto-avaliação agora utilizados?</p> <p>32. Como é que a escola, globalmente, reage à avaliação interna?</p> |
| 12- Relatório de avaliação externa | Formas de Divulgação | <p>33. O relatório de avaliação externa foi divulgado a toda a comunidade Educativa?</p> <p>34. Como foi divulgado?</p> |

APÊNDICES 3 - **PROTOCOLO DA ENTREVISTA E1**

Entrevistas

Protocolo da entrevista E1

Questão 1 – O que entendem por avaliação externa?

1 – Para mim eu penso que é uma avaliação que pretende saber quais as coisas que podemos melhorar na escola, será tentar colocar na escola uma avaliação com qualidade fazer uma investigação a ver o que temos de melhorar a nível da educação com os alunos com os assistentes operacionais ...

2- A avaliação externa tem por objectivo fazer uma observação do funcionamento global da escola desde o funcionamento do serviço até aos resultados escolares ... a avaliação externa como está a ser feita para mim levanta-me muitas dúvidas.

3- A avaliação externa segundo o que está escrito portanto todos os agrupamentos ou todas as escolas vão ter que ser sujeitas ciclicamente a este tipo de avaliação normalmente de 4 em 4 anos era isso que estava previsto. Isso previa que a curto e a médio prazo trouxesse alguns benefícios ao funcionamento geral das instituições e que melhorasse as práticas quotidianas e os resultados que os alunos conseguem pronto mas se fizer um estudo provavelmente irá chegar-se à conclusão que em termos práticos a avaliação externa não tem tido esse efeito em termos do resultado da avaliação nós não vemos que as escolas que foram avaliadas externamente tenham melhorado os resultados dos seus alunos e tiveram uma avaliação externa. De qualquer maneira pretende-se com esta avaliação ter fundamento...ter uma avaliação devidamente fundamentada em evidências que foram apuradas para de facto com os critérios que estão definidos poder atribuir esta ou aquela classificação. Pretende-se também com isso que seja um ponto de partida para que a escola as próprias escolas depois consigam implementar as práticas de auto-avaliação a partir daquela avaliação externa que foi feita com base nos resultados que tem depois e naquilo que apuram podem contrapor com essa avaliação externa desde que esteja devidamente fundamentada na avaliação interna do agrupamento essencialmente isso. Em termos práticos, neste momento produz alguma coisa, neste momento já produziu, se tiveram excelentes avaliações podem ter mais quotas para atribuir avaliações aos professores. Só isso...

4- O que eu ia a dizer é que por um lado a avaliação externa também nos ajudou, a nós, a parte do meu departamento, a encararmos as coisas, se calhar, de uma maneira diferente do que anteriormente víamos, não é, o pré-escolar está sempre um bocadinho à parte dos outros ciclos e neste momento acabamos por nos encaixar nesta situação toda e ajudou-nos a melhorar ... (a melhorar a articulação curricular?) também estávamos porque sempre um bocadinho mais a parte e ajudou – nos a preparar outro tipo de documentação que não tínhamos e que com os alertas deles e com o que eles nos exigem nós a pouco e pouco temos vindo a melhorar eu acho que para o pré-escolar foi uma mais-valia ... a nível dos colegas, os colegas empenham-se mais hoje em dia a preparar os seus próprios materiais e tudo aquilo que entregam

no órgão de gestão. Eu vim do particular era diferente do que é o público e foi a diferença que eu notei eu a pouco e pouco, estou a aprender com isso da avaliação.

Questão 2 – Quais foram os aspectos relevantes na apresentação do agrupamento à IGE, antes de ter iniciado este processo?

5– O que me esta a vir á cabeça em primeiro lugar ... na altura estava há pouco tempo no conselho executivo e eu o que eu notei foi que precisávamos de demonstrar que fazíamos um bom trabalho e que os nossos parceiros estavam satisfeitos connosco e partilhavam connosco os problemas que nós tínhamos. Eu pela minha parte pessoal foi o que eu senti não fui pensar nos resultados dos alunos nem nada dessas coisas os colegas dos outros departamentos se calhar pensaram de outra maneira mas eu quando falaram em avaliação eu pensei logo ora bem temos que demonstrar que a escola funciona às mil maravilhas. Agora não sei...

6– Avaliação externa antes de se iniciar eles mandam-nos um guião. É nossa preocupação, pelo menos a minha seria e é, de acordo com o guião tentar demonstrar aquilo que eles querem ver, ou seja de forma inequívoca, as nossas evidencias não há outra forma, e tentar passar para eles a mensagem de como é que a escola funciona, os resultados não há volta a dar como são, as estatísticas demonstram-nos, mas em termos de funcionamento interno é preciso termos condições para demonstrar naqueles 2 dias e meio 3 dias em que eles cá estão o retrato tão fiel quanto possível da escola o que às vezes é muito difícil.

Questão 3- Se fosse hoje, como se caracterizava o agrupamento? Se fizesse essa apresentação hoje, alterava alguma informação?

7– essa é uma preocupação constante que está nas nossas mentes ou seja a melhor forma de demonstrar o que somos e o que fazemos. E está sempre patente e é preocupação é e pelo menos aquilo que eu tenho visto, é preocupação desta direcção tentar demonstrar a realidade o mais possível o trabalho que nós fazemos, o que é muito difícil mostrar neste espaço de tempo a maneira como nós funcionamos. Muito particularmente eu acho que o nosso agrupamento funciona bem apesar de todas as coisas, funciona bem, modéstia à parte muito bem, mas é muito difícil demonstrar isto. É claro que nós fazemos, continuamos a fazer o melhor que podemos. A avaliação externa decorre em painéis, painéis que cruzam informação e uma das coisas que há, na minha perspectiva, não é falta de informação na escola, pode acontecer às vezes é essa informação não ser assimilada, não ser vista, não ser ouvida, não ser lida. Sabemos isso há disposição da informação na sala de professores, nos painéis, nos departamentos, de turma, no conselho pedagógico, nos departamentos curriculares os assuntos são debatidos. É dada a informação, às vezes, *mea culpa*, às vezes a gente não faz muito caso. Mas, em todo o caso, é verdade e o que se nota às vezes no cruzamento de informação entre painéis discrepâncias por coisas que não existem efectivamente. Pronto, acontece, é detectado e eles relatam isso. Na prática penso que isso não acontece de todo mas pronto é a minha opinião.

... Eu, pessoalmente é assim... se eles numa avaliação externa anterior na apresentação fazem alguma crítica ou fazem alguma observação, na minha perspectiva é de analisa-la, reflecti-la e ver até que certo ponto é pertinente ou não e tentar melhorar nesse sentido, obviamente de uma avaliação externa para outra. São coisas cíclicas e eu penso que tem toda a razão e faz sentido a inspecção, no meu ponto de vista, tem razão existir, desde que seja parte da solução para os problemas da escola e não deve fazer parte dos problemas da escola. E, nessa medida, se fazem uma análise crítica à apresentação que nós fazemos, se deixam referências ou notas, eu penso que a escola deve analisá-las e tentar melhorar essa apresentação, no fundo indo ao encontro das solicitações da avaliação externa.

Questão 4- Conhecem os domínios utilizados pela IGE nesta avaliação?

8- Lembro-me mais daquele em que a gente teve a nota mais fraca auto avaliação ... os outros foi tudo bom. Recordar ainda mais alguns ... temos o serviço educativo, a liderança, ainda faltam dois ... resultados era o que nós pensávamos o que era pior, afinal não era, fomos enganados...e organização e gestão.

Questão 5 - Especifique para cada domínio os indicadores que foram utilizados. (os que se recordar)

Questão 6 - Especifique, aspectos práticos, relativamente ao que considera que é feito na escola, nestes domínios: - Resultados;- Prestação de serviço Educativo; - Organização e gestão escolar; - Liderança;- Capacidade de auto-regulação

(Não se recordaram dos indicadores)

9- Resultados - taxa de repetência dos alunos, a questão do insucesso a matemática, a língua portuguesa, nos exames nacionais, toda essa fase teve o debate para avelha questão...isso para os resultados. (Não recordam os indicadores apesar da insistência) ... valorização das aprendizagens pela comunidade? Era uma delas ... mas aqui a nossa comunidade até valoriza muito a escola. (valoriza as aprendizagens?)

Na Liderança tivemos ai bom não é... aparentemente, pensávamos que a liderança estava forte, nunca fui posto em causa. Vamos lá ver, a gestão e inclusivamente, a eleição das pessoas que está a frente dos órgãos de gestão é feita por escrutínio secreto não é voto universal, agora ultimamente já não foi bem assim, mas nessa altura ainda foi. Da situação que tem resultado de facto a eleição tem sido sempre, praticamente, por unanimidade dos votantes isso poderia querer indiciar que a liderança que era forte ou que era boa. (esclarecimento de que a liderança não era só do CE)

10- Também as intermédias não é ... os coordenadores ...

11- Pois mas se não houver de facto a colaboração dos outros também não há uma liderança forte no topo não é que a gestão depende muito da liderança que é exercida pelos intermédios... poderia haver algumas situações, pronto, que não fossem o desejável, tanto mais que na altura, ainda não era, digamos o presidente do órgão de gestão, não tinha o poder de seleccionar de entre os professores quem queria para essas estruturas intermédias, uma vez que havia determinados critérios que tinham a ver com o tempo de

serviço e com a antiguidade que se sobrepujam à vontade. Hoje as coisas estão ligeiramente diferentes mas na altura era isso. Poderia por um lado trazer vantagens, noutras situações pontuais não traria.

12– Especificamente, a questão da auto-avaliação não tinha sido ainda para nós ou para a escola, nós não tínhamos sentido uma necessidade premente de fazer esse tipo de avaliação. E, talvez fosse uma das áreas em que nós tivéssemos menos despertados daquelas que foram avaliadas, daí que nem sequer pensámos em que poderia ser esse o pior resultado. Pensámos, foi nos próprios resultados em terem um resultado pior. Quer dizer, queiramos quer não, nós não temos muita ou nenhuma prática na avaliação interna das próprias organizações. E é um percurso, se calhar, que está a dar os primeiros passos pelo menos aqui no nosso agrupamento mudou substancialmente depois daquela intervenção tendo em atenção aquilo que foi apontado. Em termos da auto-avaliação – constituição das equipas, o processo isso tudo foi alterado um pouco com o despertar da avaliação externa. Também, um pouco, para depois poder, um dia, futuramente, contrapor com aquilo que nos foi dito, uma vez que não concordamos com algumas das avaliações feitas pela equipa de avaliação externa, apresentou-se um contraditório, para que a inspecção o pusesse lá naquilo (na página) nem sequer dar resposta. Desde que esteja avaliado está avaliado, é só para dizer que nós também dissemos alguma coisa. Por exemplo, foi feita uma avaliação, penso que, até algo penalizadora em relação ao ensino, à prática das ciências em contexto experimental e isso no nosso agrupamento não é verdade. Mas, eu depois também consegui ler outros relatórios e que o texto também é de facto idêntico ao nosso. Aquilo era, de facto, com o objectivo de dizer que aquilo era um aspecto fraco do ensino em Portugal. Li outros relatórios, raro, raro era a escola que não tinha aquela referência.

A moderadora – Li várias vezes o relatório ...os alunos é que sentiram que não estavam a utilizar a parte laboratorial

13– Para nós, é difícil, saber como é que eles chegaram a esse resultado, a opinião geral dos docentes é contrário, depois também foi apontado que os alunos só consideram experiências se estiverem a fazer aqui ou se tiver naquele dia há muitas outras actividades experimentais que eles fazem as quais para eles aquilo não é considerado ensino experimental, mas a equipa inspectiva se calhar não teve isso em atenção.

14- Eu queria dizer é que esse tipo de informação esse tipo de afirmações pela IGE vai ainda no cruzamento da informação que eles tem nos painéis. Por isso que eu no início estava a começar a dizer que tinha algumas dúvidas sobre o tempo que medeia esta avaliação externa é suficiente ou não porque eles debruçam-se sobre a documentação que pedem e que nós lhes enviamos, não há dúvida, há nada a opor, mas a análise dos documentos, a audição dos intervenientes possam ser suficientes para demonstrar a realidade da escola porque é preciso como eu estava a dizer é preciso de saber bem o que é que cada um entende sobre isto ou aquilo, qual a noção que cada um tem sobre o que é que é fazer uma experiência e daí que resulte esse tipo de conclusão. E preocupa-me aquilo, que estou aqui a ouvir agora, mas que não é novidade nós já sabíamos, será que há uma generalização dessa afirmação extrapolar para um nível mais regional ou nacional esse tipo de tipo de coisas? Não sei. Eu pessoalmente não sei, conheço a minha realidade que é aquela com que vivo e isso deixa-me dúvidas, porque nós de facto não fazemos

exactamente isso que está aí fazemos melhor. Acho que fazemos melhor. A minha dificuldade em demonstrar ...

15- ...passa muito por quem está a moderar os painéis.

16- também pode ser. Todos nós sabemos que as perguntas podem ser dirigidas tendo em conta determinado fim. Isso é óbvio, que não vale a pena escamotear isso. Estou agora a lembrar-me por exemplo numa pergunta escrita ou oral, perguntar o que se entende o que se entende por fazer uma experiência, o que é uma experiência, o que é que cada um pensa o que é fazer uma experiência. O que é para mim fazer uma experiência. Damos-lhes interpretações diferentes.

17- Há aqui outra questão penso eu que pode influenciar os resultados da avaliação externa, à partida pode parecer que não tem nada a ver, acho que é importante, que é a formação de cada um dos avaliadores ou dos inspectores, que estão cá nessa altura, a formação de base de cada uma dessas pessoas. Se as pessoas de facto têm uma formação de base na área das ciências preocupam-se muito mais com aquilo que é desenvolvido nessa área do que na área dos outros. Isso ficou evidente no relatório porque eu conheço bem pelo menos duas pessoas que estavam, o percurso profissional. São pessoas muitíssimo ligadas só à ciência e foi isso que ficou reflectido depois no trabalho. Especificamente. Uma senhora ... era (já não está) do grupo de matemática e ciências e o senhor que era um elemento externo a inspecção, era de facto um ex-libris mas é na área das ciências ligado às ciências experimentais. Isso ficou a reflectir-se em todos os relatórios que foram feitos com aquela equipa. Era uma pessoa, muitíssimo, ligada às ciências e ao ensino experimental e valoriza muito isso e canalizaram, digamos muito, muito, do trabalho que era feito na área das ciências. Pode não ser voluntário, mas eu sinto-me mais à vontade a avaliar aquilo que sei melhor do que aquilo que sei mais ou menos.

18- Quando eles foram ao jardim e todas as perguntas que eles fizeram nós depois quando veio os resultados dialogámos entre nós e realmente o que eles foram fazer às salas foram observar o trabalho mas foram fazer perguntas às crianças de modo a que elas respondessem se faziam experiências se faziam certo tipos de trabalhos que levasse a esse ponto.

19- Não sei se virá perguntas nesse sentido senão estou a lembrar-se agora que por exemplo isto pode ser um bom sinal para a constituição das equipas de avaliação externa. Penso que não é difícil afirmar que a formação dos avaliadores pode influenciar de alguma forma a actuação. Então talvez a própria constituição da equipa avaliadora dever ser suficientemente abrangente para abarcar as áreas mais significativas - Pré-escolar, 1º ciclo e segundo e 3º ciclo as áreas das ciências, não estou a dizer que fossem 5 ou 6, mas com formação abrangente ou seja sensibilizava-se para as áreas e para as zonas de ensino nesse sentido.

20- O único problema que resultou disso tudo e continua a resultar é as escolas não terem evidências para contrapor nesse sentido. O que conta é a avaliação externa que foi feita pela equipa. Porque se a escola já tivesse uma avaliação interna na qual tivesse evidências que pudesse e que nos critérios feito uma

avaliação fundamentada poderia contrapor e assim é a percepção e aí a percepção em percepção é fatal. Não está fundamentada.

Questão 7 - Recordam quem participou nos painéis da avaliação externa?

21- Os coordenadores, elementos do Conselho Pedagógico, alunos, pais, comunidade, autarquia toda essa gente... o primeiro começou mesmo com os nossos parceiros.

22- Foi dado orientações no sentido da própria inspecção foi dada orientação como eram feitos os painéis e aquilo que se pretendia estar representados em cada um dos painéis. Com base nisso nós tentámos que as pessoas comparecessem mas os painéis foram escolhidos pela inspecção.

Questão 8 – Quem poderia ter participado neste processo? Como foram seleccionados? E por quem? (Critérios para a selecção, existiram? Se sim diga quais?)

23-Nós devido às dimensões específicas do agrupamento, não tínhamos grandes hipóteses, mesmo assim provavelmente se calhar foram ouvidas mais de 50% de entre os docentes.

24- Tendo em conta o guião da IGE não, aquilo é demasiado restritivo, em termos de pessoal docente e não docente não há margem para fugir para além de sermos poucos, temos de seguir aquelas linhas que eles indicam quanto muito poderia haver hipótese de não vir um ou outro elemento da autarquia ou dos parceiros, mas isso nós indicamos não fomos nós que escolhemos. Deu-se conhecimento do que era necessário que havia isto e isto a acontecer lá na escola e era necessário ou que seriam bem-vindos a presença deles e depois eles entre eles é que decidiram quem vinha a escola não pode dizer vem fulano ou isto assim, assim isso não de forma nenhuma.

25- Os painéis repetem-se os elementos por a escola ser muito pequena

26- Isso foi o que aconteceu

Questão 9- Que outras formas de participação poderiam ter ocorrido?

27- A metodologia de descrição de painéis era sempre tendo por objectivo uma determinada área, um determinado sector ou determinada função. E, nesses painéis, nunca houve nenhum painel que cruzasse presencialmente as pessoas ou seja os coordenadores iam para um lado, os só professores iam para outro, os directores de turma para outro não houve um painel que juntasse que tivesse um director de turma, um professor que não tivesse nada a ver com o assunto, um coordenador qualquer, um membro do órgão de gestão um painel que tivesse a representatividade geral ... porque ... heterogéneo (a nível de funções) porque muitas das vezes os painéis com determinadas funções só tornam-se cooperativistas em relação ao funcionamento da escola. Os coordenadores de departamento tem uma acção e uma ideia geral do funcionamento da escola e por vezes as pessoas que estão abaixo deles tem outra e quando eles tentam transmitir uma coisa ou acham que não foi transmitido ou acham que não foi bem feito. Se as opiniões

fossem dadas presencialmente num grupo poderia digamos rebater entre aspas se aquela informação é ou não fidedigna. Pode não ser fidedigna e isso acontece muitas vezes.

Questão 10 - Após este processo houve alguma alteração na qualidade do serviço prestado pela escola?

Questão 11 - Se sim, indique em que domínios ou enuncie casos concretos.

28– O que mudou foi a constituição da equipa de avaliação interna. E a questão das metodologias a utilizar talvez tenha ficado mais consistente e a escola tenha interiorizado que de facto tinha que fazer uma avaliação interna mais sustentada e de acordo com a legislação ao fim ao cabo estar situado na legislação, essencialmente isso. Na prática do dia-a-dia, o despertar para isso e agora futuramente ver resultados, mas com certeza que alguma coisa irá mudar, já mudou, em termos mesmo práticos ainda é difícil ver os resultados dessa mudança, essa é a minha perspectiva.

29– Eu acrescentaria não nada de novo, mas sobretudo e é já para deixar aqui bem claro nós estamos atentos às críticas e às notas que o relatório da IGE faz e nessa medida assim que o recebemos (estão atentos ao que foi apontado como pontos fortes?) ... não claramente ... não se tocam quer dizer não se tocam não é bem assim, ou seja tentamos ir ao encontro das críticas (entre aspas) apontadas pela IGE no sentido de corrigir aquilo que é possível corrigir, e o caso da auto-avaliação foi uma delas, assim como outro tipo de documentos às vezes eles apontam falhas aqui... falhas? Para mim podem não ser falhas mas pronto é o entendimento da IGE, em determinado documento deviam aparecer isto, aquilo ...são pontos que no fundo é a opinião deles que em substancia não altera significativamente o conteúdo, mas nós na medida do possível tentamos ir ao encontro disso.

Questão 12- Considera que houve uma relação entre a avaliação externa e a melhoria da qualidade educativa?

30– E o que é a melhoria da qualidade educativa? (foi necessário esclarecer)

31– Houve essencialmente um alerta para alguns domínios e algumas práticas que poderiam estar ou não, do relatório se depreendeu que poderiam estar mais esquecidas houve de facto um alerta para ter uma atenção maior relativamente a essas matérias. Isso é evidente, não damos esquecidas os outros mas se os eram pontos fortes passaram a ser também referências para nós podermos dizer que o agrupamento poder dizer que tem isto ou aquilo, relativamente aos que estavam menos bons foi um alerta

Questão 13 - E o que entende por melhoria da qualidade educativa? Exemplos concretos.

Questão 14 - Como é que o processo de avaliação externa contribuiu para a melhoria da qualidade educativa?

32– Ouve alguma mudança de práticas, na questão de tentar digamos orientar um bocado a acção interna da escola nunca esquecendo de facto a imagem e a auto-avaliação interna que a escola tem. Também nós

sentimos alguma dificuldade foi em argumentar que aquilo que estava no relatório era assim ou não era. Se nós tivéssemos, digamos, um estudo estruturado da nossa avaliação interna nós já podíamos contrapor com argumentos assim não.

Questão 15 - Que mudanças ocorreram no agrupamento, após este processo, que possam ser consideradas melhorias? Mudanças ...

33- Eu, a principalmente que eu acho que tem havido é de facto a questão do alerta e a questão de incutir uma prática de auto-avaliação na escola, essencialmente isso. Com avanços e recuos, com a prata da casa. É aquilo que nós estamos a fazer. Mas pronto sei que há agrupamentos que recorreram a empresas para implementar, como nós temos também o Centro de novas Oportunidades e já temos o processo a decorrer com a metodologia e com o sistema CAF fomos um bocado baseados na avaliação do CNO e adaptamos a situação ao agrupamento, em geral, e estamos a desenvolver uma prática nesse domínio que antes efectivamente não existia nos moldes que existe agora.

Questão 16 - Que papel foi desempenhada por cada um dos elementos presentes nos diversos painéis?

Questão 17 - Como foram seleccionadas?

34- da direcção e inicialmente participámos na apresentação da escola ... e depois participámos no final para tentando o feedback do trabalho da Inspecção.

35- A apresentação da escola foi o primeiro juntamente com os nossos parceiros.

Questão 18- Pontos fortes e fracos sentidos nessa participação.

Questão 19 - Qual a intervenção específica de cada um no processo?

37- Quer dizer, penso que no meio de todos os painéis quer se queira quer não a direcção tem uma visão muito mais alargada e global do agrupamento do que qualquer um dos outros elementos. Se relacionar essa importância da direcção com os painéis ou com o número de painéis ou com o número do tempo ou com aquilo que foram ouvidos a direcção acabou por estar em pé de desigualdade relativamente aos outros, muito ... porque não se tentou aqui apurar especificamente a imagem e o funcionamento em si através daquilo que o órgão de gestão queria transmitir, do geral pareceu-me que a inspecção queria mais ter uma visão do outro lado do que propriamente a visão das pessoas de topo dai que tenha atribuído muito mais tempo aos outros painéis e nós apresentámos a escola, fomos ouvidos durante um painel e depois só no final é que fomos solicitados.

Questão 20 - Que foi feita no agrupamento para melhorar o que foi considerado “Pontos fracos”?

38- Em relação à matemática é especificamente os diferentes programas, mormente o plano de acção da matemática que se está a desenvolver, há clubes na área da matemática que também se estão a desenvolver e há uma acção muito grande por parte do departamento no reforço das actividades da matemática,

nomeadamente no apoio ao estudo, encaminhar os docentes na componente não lectiva de estabelecimento para as áreas da matemática, todo um trabalho conjunto da disponibilidade de recursos humanos na área da matemática, isto de facto foi feito. Em relação às ciências embora tenha sido apontado, segundo a opinião geral quer do 1º ciclo, quer do pré-escolar, quer depois do departamento de matemática e ciências, isso não correspondia de todo à realidade, no entanto continuou-se a fazer o trabalho e contrapor-se inclusivamente com uma série de experiências e de actividades que se produziam que eram a realidade e que isso considerava-se na realidade que estava no ponto certo e o outro ... incipiente acompanhamento da prática lectiva nós pensamos que essa opinião resultou do painel com os coordenadores de departamento, houve alguém ou alguma pessoa como coordenador de departamento que disse que não sabia e que não tinha nada a ver com o que se passava dentro da sala de aula, que não tinha interacção com os colegas que havia ali de facto... sendo coordenador não tinha a capacidade ou até o poder legal (entre aspas) na altura as coisas andavam também aí... não havia qualquer tipo de acompanhamento, não se via que ele podia entrar dentro da sala de aula fazer isto ou fazer aquilo. Se calhar mais baseado numa das opiniões dos 5 ou 6 coordenadores que lá estavam que saiu esta ...isso poder-se -ia ter aplicado a uma situação ou outra pontual. Mas de maneira nenhuma isso é a realidade. Agora que é difícil articular o trabalho entre as pessoas. Continuamos com a percepção de que é porque as metodologias de trabalho dentro da escola continuam a ser individualizadas.

Questão 21 - A identificação dos constrangimentos contribuiu de alguma forma para que o problema seja esbatido ou tenha existido uma melhoria? Como?

39- A questão das expectativas ...temos o CNO e aumentámos os níveis dos qualificação dos Encarregados de educação se lhes vai mudar a mentalidade relativamente ou não à escola, só o futuro o dirá. Relativamente ao espaço exterior dos F. do A. isso resultou do testemunho de alguns professores da zona e o espaço que existe, é um espaço...aquilo é uma escola do plano dos centenários e o espaço em terra e quando chove aquilo é muito complicado.

40- Quando lá foram aquilo estava impróprio para consumo, chovia havia lama

41- É essencialmente nesse aspecto, num dia de chuva ... mas isso continua igual

Questão 22 - Se existe alguma melhoria como é que esta foi conseguida? Casos concretos.

42- O CNO penso que será uma solução. Mas o espaço físico continua na mesma.

Questão 23 - As oportunidades identificadas poderão continuar a ser consideradas oportunidades? Porquê?

43- A disponibilidade dos parceiros continua a ser uma realidade e a proximidade também. Inclusivamente agora temos com a questão do CEF e da formação há aí o hotel à porta e os nossos alunos vão todos fazer para lá o estágio em contexto de trabalho, sempre que a escola solicita alguma coisa aos parceiros é atendida, mas o contrário também é verdade.

Questão 24 - Os pontos fortes identificados estarão a contribuir para a melhoria da qualidade educativa? Como?

Questão 25 - Quais os pontos fortes que neste momento poderão continuar a apelidar-se como tal? Porquê?

Questão 26 - Que outros pontos fortes acrescentaria ou diminuiria?

44- Penso que a maior parte desses pontos fortes estão inclusivamente reforçados em relação aquilo que se fazia nessa altura, neste momento. Nomeadamente a questão informática, a questão das artes, dantes só tínhamos um clube agora já temos dois. Este ano temos 2 clubes ligados às artes. A questão das ofertas da prevenção do abandono escolar inicialmente tínhamos Cursos CEF, neste momento temos Cursos CEF, temos EFA à noite, fomos buscar os alunos para o EFA secundário. E temos o CNO. Podia-se reforçar estes pontos com a actividade que se está a decorrer neste momento, não resultou especificamente da avaliação externa, mas está interligado. Estes pontos fortes para nós não são considerados pontos fortes, é o normal funcionamento da instituição. Poderá ser que alguém venha e ache que isso é um ponto forte, mas não faz sentido não funcionarmos dessa maneira.

45- Não é por haver avaliação externa nem é por haver pontos fortes, é a nossa forma de estar.

46- Outras escolas terão outros pontos de referência que para elas se calhar faz ... esta é a nossa identidade, de facto para nós digamos que é o funcionar dentro da normalidade em relação a outros contextos será uma mais-valia não teremos outras coisas que outros terão não é, daí que muitas vezes é aí apontado como pontos fortes e as pessoas que trabalham no dia-a-dia com tudo isso, consideram de facto a rotina diária muito normal.

Questão 27 - Que processos formais e informais de auto-avaliação existiam antes da avaliação externa?

47- A escola sempre fez auto-avaliação interna, não o fez com a formalidade e com a estrutura que se pretende agora ... não o fez com a sistematização, sistematização porque no final dos períodos e no final dos anos é sempre feito um balanço à análise dos resultados, às notas, às áreas, ao próprio funcionamento da escola é sempre questionado, ou seja está em constante avaliação, porque sempre que há alguma coisa não funciona a nossa perspectiva não é chegar, não é esperar pelo final do ano ou pelo final do período para reflectir sobre isso, é assim funciona mal vamos ver o que é que se faz, o que é que se pode fazer, porque é que funciona mal para o por a funcionar bem. Política de proximidade ... clara. Que é importante neste processo. Aliás o próprio processo de auto-avaliação decorre quase como ... quase todos o fazem...sem quase darem por isso.

Questão 28 - Que processos formais e informais existem após a avaliação externa?

48- O tentar passar para o papel aquilo que se faz no dia-a-dia e isso é que é uma dor de cabeça. Sistematizar, criar aquelas coisas todas, aqueles itens, estruturar isso é que é uma dor de cabeça. Porque

somos uma criança, estamos a começar a dar os primeiros passos no domínio da auto-avaliação. Eu pessoalmente reconheço que sei muito pouco, apesar de ter participado neste processo, sei muito pouco, estou agora a aprender, faremos o que pudermos, eu farei o melhor que sei, cometeremos erros seguramente, mas iremos aprender e melhorar, esta é a minha perspectiva.

O objectivo da auto-avaliação interna pretende exactamente mexer com as pessoas com as estruturas ... a influência poderá ser ainda resídua ou residual, neste momento, caminharemos seguramente para uma maior interiorização desta forma há ainda passos a dar.

Questão 29 - De que modo estes mecanismo estão a influenciar a vida do agrupamento?

49- Houve de facto alterações nomeadamente pois, agora quando existem reuniões do Conselho geral, marcamos sempre praticamente, sempre um ponto já esse é o ponto de situação da auto-avaliação do agrupamento uma vez que na altura quando foram apresentados o relatório esse era o ponto fraco. Queremos que esse ponto foi o domínio avaliado com suficiente pretende-se um dos grandes objectivos são de facto que esse suficiente deixe de ser em relação à avaliação interna do agrupamento.

Questão 30 - A existência da avaliação externa condicionou de alguma forma os mecanismos de auto-avaliação agora utilizados?

50- Muito condicionou muito.

51- Não esquecendo que a legislação diz que é nossa obrigação.

Questão 31 - Como é que a escola, globalmente, reage à avaliação interna?

52- Na minha perspectiva penso que reage bem. Aliás a equipa está a funcionar bem e sempre que é distribuído algum instrumento para recolha de informação temos a colaboração de todos os que têm sido solicitados. E as pessoas pensam que dão livremente a sua opinião. Os inquéritos são anónimos e tem havido de facto aderência e a participação de todos.

53- A situação concreta em relação à recolha de informação sobre o grau de satisfação dos serviços a todos os níveis as pessoas participaram em certo número como é obvio, mas participaram em grande número temos a participação do pessoal docente, do pessoal não docente, dos alunos, dos encarregados de educação, não sei se me está a faltar mais alguém senão, ou seja sobre o funcionamento da equipa em si, da equipa escola, não da equipa de auto-avaliação, desta toda grande equipa que é a escola em termos do utilização dos serviços, quer seja da portaria, quer seja de papelaria, bufete, refeitório, biblioteca, o próprio CNO com a sua auto-avaliação interna portanto a recolha de informação foi feita, participaram com uma grande percentagem e isto está a ser já foi analisado temos gráficos que demonstram a opinião de cada um sobre isto que acabei de dizer, estamos a trabalhar na grelha de autoavaliação que é o mais complicado, para depois poder partir para a fase final que é elaborar o plano de acção de melhoria. Agora estão a trabalhar no perfil de autoavaliação da escola? Pois isso, o perfil.

APÊNDICES 4 - PROTOCOLOS DAS SESSÕES DE ENTREVISTAS EM GRUPO

| | |
|--|-------------------------------------|
| <p>(M) - tinha a ver um bocado com o Planeamento da acção educativa, com a situação em exercício ... com a planificação das actividades que vão ser desenvolvidas./¹⁴</p> | <p>Organização e gestão escolar</p> |
| <p>(I)- e a avaliação/¹⁵</p> | <p>Capacidade de auto-avaliação</p> |
| <p>(M) – Na minha perspectiva esta parte da liderança estava mais relacionada com do órgão de direcção da escola/¹⁶</p> <p>basicamente com a capacidade motivadora das pessoas relativamente ao funcionamento da escola ...e também com as pessoas que.../¹⁷</p> <p>só não mas também penso que com as lideranças a nível dos órgão de supervisão e de todas estruturas de orientação educativa./¹⁸</p> <p>Lideranças intermédias... Sim, sim, sim/¹⁹</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(L) – E cada vez mais o Director acaba por ser responsabilizado perante as estruturas ao ser ele a nomear os coordenadores/²⁰</p> <p>também o estilo de liderança do director vai ser o estilo de liderança que ele recolhe em termos das estruturas./²¹</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(M) – na altura este órgão de direcção, não era director era o 115 ainda era o conselho executivo, os órgãos eram eleitos./²²</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(I) - Naquele altura, não ... era o titular se houvesse um titular já não poderia ser outro e depois era o director que nomeava/²³</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(L) – eram eleitos.../²⁴</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(I) – era titular eu lembro-me se tivesse um titular/²⁵</p> <p>depois passou a haver a figura do director com a figura do director passou a nomear os coordenadores/²⁶</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(M) - as mudanças tem sido tantas que nós não temos tempo de consolidar nada pelo que andamos um passo a frente./²⁷</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(I) - acho que o presidente do conselho executivo não tinha muita margem de manobra.../²⁸</p> <p>tinha que nomear por exemplo se esta escola só tinha um titular de determinado departamento mesmo que outro tivesse maior capacidade não o poderia nomear. Estava à frente o titular. /²⁹</p> | <p>Liderança</p> |
| <p>(M) - tem a ver com as áreas que foram desenvolvidas no sentido da escola se avaliar a si, isto é, fazer a sua própria auto-avaliação./³⁰</p> | <p>Capacidade de auto-avaliação</p> |
| <p>Questão 5 - Recordam quem participou nos painéis da avaliação externa?</p> | |
| <p>(M) – estivemos todos os coordenadores de departamento no nosso painel./³¹</p> | <p>Constituição dos painéis</p> |
| <p>(J) – estive no painel também dos coordenadores de estabelecimento, estive em 2 painéis. Houve painéis bastante diversificados/³²</p> | <p>Constituição dos painéis</p> |
| <p>Questão 6 – Quem poderia ter participado neste processo? Como foram seleccionados? E por quem?</p> | |
| <p>Questão 7- Que outras formas de participação poderiam ter ocorrido?</p> | |
| <p>(I) – eu acho que estavam bem, penso que sim ... alunos, pais, (todos) /³³</p> | <p>Critérios de selecção</p> |

Questão 8 - Após este processo houve alguma alteração na qualidade do serviço prestado pela escola?

Questão 9 - Se sim, indique em que domínios ou enuncie casos concretos.

Questão 10- Considera que houve uma relação entre a avaliação externa e a melhoria da qualidade educativa?

(M) – Nós tentamos pegar sobretudo nos pontos fracos e tentamos recuperar esses pontos fracos./³⁴

Intervenção para melhorar os pontos fracos

Tem sido uma preocupação, analisámos, chegamos à conclusão que alguns pontos fracos também não estávamos muito de acordo./³⁵

Por isso foram produzidos alguns contraditórios./³⁶

Acho também o tempo que é utilizado para fazer essa avaliação externa é pouco./³⁷

Críticas relativas à avaliação externa

Não é em 2 ou 3 dias que se conhece uma escola, que se consegue digamos tirar a temperatura à escola./³⁸

Enquanto que, por exemplo os painéis dos professores, dos coordenadores, directores de turma etc., realmente são representativos, por exemplo a nível dos alunos às vezes é um bocado ter sorte ou não ter sorte/³⁹

Critérios de selecção

porque eu lembro-me que na altura os delegados de turma eram dos alunos mais fraquinhos que nós tínhamos nas turmas./⁴⁰

Sugestão para a constituição dos painéis

Isso ai já e... se fossem outros alunos a participar a opinião deles já seria completamente diferente./⁴¹

Eu estou a falar principalmente a nível do 3º ciclo. Lembro-me perfeitamente de termos comentado isso./⁴²

E portanto se calhar alguns resultados eram um bocado diferentes./⁴³

Por exemplo a nível do meu departamento, eu lembro-me que eles focaram, mas isso também foi focado em n relatórios que eu também analisei alguns que estavam publicados no site da IGE/⁴⁴

Percepção sobre o ensino experimental

eles falam por exemplo das poucas actividades práticas, pouco trabalho experimental, ensino experimental./⁴⁵

Eles falaram um bocado também por causa do programa ensino experimental das ciências porque entretanto tinha havido alguma formação mas algumas pessoas até não conseguiram/⁴⁶

eu por exemplo não me inscrevi numa quando estive em Lisboa e depois não tem surgido mais nada./⁴⁷

Eu por exemplo acho que nesse aspecto eles foram um bocado injustos, pois eles não perguntaram a ninguém nenhum professor de ciências perguntaram apenas aos alunos./⁴⁸

O que eu verifico se eu perguntar na minha turma de 7º ano então nós este ano já realizamos trabalho experimental. Eles só consideram trabalho experimental, as experiências quando acontece uma explosão ou uma coisa qualquer./⁴⁹

Então nós este ano não andamos a medir pesos, a medir massas, a trabalhar com dinamómetros, não andámos a fazer isto e aquilo. Ai sim./⁵⁰

Então isso não é trabalho experimental? Não isso não são experiências./⁵¹ Experiências para eles são outras coisas. No entanto nesse aspecto acho que se fossem outros alunos as opiniões teriam sido diferentes./⁵²

Eu considero que nós tivemos a preocupação nos vários órgãos, ou seja nos conselhos de turma, mas sobretudo no conselho pedagógico e sobretudo nos departamentos curriculares tivemos a preocupação de analisar muito bem os pontos fracos e os pontos fortes e tentámos melhorar./⁵³

Intervenção para melhorar os pontos fracos

Se conseguimos? Conseguimos algo com certeza se calhar muito há a melhorar.

| | |
|--|--|
| <p>Até porque depende muito dos alunos./⁵⁴</p> <p>Eu considero no sentido em que nós tentamos superar os pontos fracos que foram apontados./⁵⁵</p> <p>Questão 11 - E o que entende por melhoria da qualidade educativa? Exemplos concretos.</p> <p>(M) - Se calhar tivemos uma preocupação maior nomeadamente no que diz respeito à articulação, a fazer registos, algumas coisas até se faziam, mas não estavam registadas./⁵⁶</p> <p>Falavam lá, não há grande articulação entre os ciclos, isso mas não é verdade, há articulação entre os ciclos até porque nós vivemos aqui todos os dias nesta casa que não é muito grande, falamos todos os dias, falamos de todas as coisas./⁵⁷</p> <p>Agora o que parece que acontece neste momento é que o que não está no papel não é feito e pronto também temos que tentar, não há evidências e pronto .../⁵⁸</p> <p>a melhoria aconteceu com a procura de evidências e ... se traduziu depois em resultados?/⁵⁹</p> <p>Nomeadamente a nível dos alunos, para mim são os resultados que me interessam... resultados académicos ... os resultados podem ser de vários níveis, exactamente/⁶⁰</p> <p>não só são os resultados académicos, mas eu tenho uma grande preocupação com estes porque as pessoas normalmente são estes que referem./⁶¹</p> <p>(I) – São por causa destes é que nós levamos nas orelhas .../⁶²</p> <p>(M) – Alguns que são visíveis até só a longo prazo./⁶³</p> <p>Questão 12 - Como é que o processo de avaliação externa contribuiu para a melhoria da qualidade educativa?</p> <p>(M) – mudando práticas, exactamente ... sim práticas nós até fazíamos algumas coisas não estava registado, agora temos esse preocupação, acabou por acontecer uma mudança de práticas./⁶⁴</p> <p>(I) – se se regista fica para o que vem a seguir pegar no que já foi feito./⁶⁵</p> <p>(M) – registando ... a informação circula de uma outra forma./⁶⁶</p> <p>(I) – Há uma maior preocupação em publicar, em promover estes projectos, tornar visível, mesmo para fora de escola que se fez isto, que se está a tentar fazer.../⁶⁷</p> <p>(M) – Tornar visível/⁶⁸</p> <p>(I) – Por exemplo agora a feira verde, se formos ver aí na comunidade já há muitos panfletos, muitos cartazes a dizer que nesta semana vai acontecer a feira verde./⁶⁹</p> <p>Isso não acontecia, nós fazíamos mas não era assim tão visível, para fora da escola. Foi isto que aconteceu./⁷⁰</p> <p>Questão 13 - Que mudanças ocorreram no agrupamento, após este processo, que possam ser consideradas melhorias?</p> <p>Questão 14 - Que papel foi desempenhado por cada um dos elementos presentes nos diversos painéis?</p> <p>Questão 15 - Como foram seleccionados?</p> <p>(L) – para mim é muito difícil ver alguma melhoria ... não conhecia o agrupamento</p> | <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> <p>Opinião relativa à identificação dos pontos fracos</p> <p>Mudanças ocorridas consideradas melhorias</p> <p>Resultados</p> <p>Resultados</p> <p>Resultados</p> <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>antes durante este processo./⁷¹</p> <p>Mas pelo aquilo que eu vi já neste trabalho que houve com a inspecção... nós tínhamos um conjunto de práticas que por vezes não estavam tão registadas/⁷² mas que também as evidências acabam por ser, pelo menos na minha opinião, neste momento, às vezes uma redundância/⁷³</p> <p>porque nós a coordenação que nós fazemos em trabalho de grupo em sede de departamento fica no pedagógico, fica nos departamentos, fica nas direcções de turma, fica na acta dos conselhos de turma está-se muitas vezes a falar das mesmas coisas e depois no 1º ciclo fala-se e articula com o jardim-de-infância/⁷⁴</p> <p>acaba por aparecer depois também em todos os sítios várias vezes o mesmo trabalho que se faz./⁷⁵</p> <p>Lembro-me que uma das questões tinha a ver com a análise dos resultados escolares, agora num destes últimos painéis./⁷⁶</p> <p>Foi questionado, foi levantada a questão, em que medida é que era analisado esses resultados./⁷⁷</p> <p>Lá está estamos a analisar os mesmos resultados no pedagógico, nos departamentos, nas direcções de turma, nestas condições estamos todos a fazer o mesmo trabalho, claro com perspectivas diferentes/⁷⁸</p> <p>mas aquilo que nós fazíamos muitas vezes em termos de conversas informais, em grupo de 2 ou 3 professores, nas matérias nucleares da turma, agora faz - se várias vezes/⁷⁹</p> <p>até porque depois aqui muitas vezes 2 ou 3 elementos estão no pedagógico, são os coordenadores de departamento, estão nas mesmas disciplinas, estão nos mesmos conselhos de turma a ouvir e debater os mesmos problemas e aí por vezes pode ser algo contraproducente./⁸⁰</p> | <p>Criticas relativas à avaliação externa</p> |
| <p>Questão 16- Pontos fortes e fracos sentidos nessa participação.</p> <p>(M) – Eu fiquei possessa, faço parte do departamento da matemática e por aí .../⁸¹</p> <p>preocupação quando questionada sobre os resultados dos alunos sobretudo sobre alguma discrepância entre os resultados dos alunos a nível da escola e por exemplo a nível nacional/⁸²</p> <p>gostaria que fossem muito melhores, e sei que fazemos muito para resolver isso, mas não é tudo, se calhar nós podemos fazer mais, sobretudo na mudança completa de mentalidades e se calhar podem achar isso é mais um chavão./⁸³</p> <p>Mudança de mentalidades. E como é que se mudam mentalidades? É assim temos que valorizar a escola./⁸⁴</p> <p>Porque passa por aí. Eu penso que muitos dos resultados dos alunos tem muito a ver com a pouca valorização da escola/⁸⁵</p> <p>que neste momento é aceite, não há a valorização do conhecimento, não há a valorização da escola, a nossa profissão tem sido um bocado desvalorizada./⁸⁶</p> <p>O que neste momento me começa a doer é o seguinte eu tenho sempre incentivado os meus alunos a estudar, a terem um bom percurso escolar etc./⁸⁷</p> <p>e eu agora começo a chegar à conclusão que se calhar, até nem vale a pena, isso é algo que ultimamente me tem doído muito./⁸⁸</p> <p>Pronto, naquela altura lembro-me de me sentir um bocado fustigada com os resultados da matemática que eu queria que fossem um pouco melhores e não foram./⁸⁹</p> | <p>Ponto fraco sentido na participação</p> <p>Resultados</p> |
| <p>(I) – Nesse ano foi mesmo um ano mau.../⁹⁰</p> <p>(M) – E depois tem muito a ver com a facilidade e dificuldade dos exames, porque os exames basicamente não tem sido uniformes./⁹¹</p> <p>Nas turmas isso aí há discrepâncias muito grandes porque nós num ano podemos</p> | <p>Resultados</p> <p>Resultados</p> |

| | |
|---|--|
| <p>ter um grupo de muito bons alunos e noutro ano a seguir podemos ter uma turma.../92</p> | |
| <p>e depois como temos uma amostra muito pequenina e cada aluno representa uma enorme percentagem./93</p> | |
| <p>Penso que a minha escola é um organismo vivo onde as pessoas se dão bem em que as pessoas até falam e articulam as coisas./94</p> | <p>Ponto forte sentido na participação</p> |
| <p>e que há uma cultura de escola apesar de estar assim num meozinho muito rural penso que isso também é marcante, pelo menos para mim é./95</p> | |
| <p>(I) – Ali foi os resultados de eu não poder mostrar que aqueles resultados não eram um produto do trabalho que eu desenvolvia, eu e os meus colegas./96 Porque nós trabalhamos e fazemos tudo por tudo para os meninos, pronto para os meninos superarem todas e mais algumas dificuldades./97</p> | <p>Ponto fraco sentido na participação</p> |
| <p>e eu não podia mostrar aquele trabalho que eu e os colegas tinham, desde as aulas de reforço, desde ficarem mais tempo com esse menino, desde estar com este menino ali na sala de professores ou na sala.../98</p> | |
| <p>Vejo os meus colegas fazerem, todos os colegas, em qualquer sítio, para que aquele menino chegue aos exames e tenham bons resultados./99</p> | |
| <p>e eu não podia mostrar isso, porque os resultados eram aqueles e não eram outros./100</p> | |
| <p>Isso era um bocado frustrante estão ali 3 ou 4 pessoas que não vêem o trabalho que nós temos e nós não podemos provar que não é assim./101</p> | |
| <p>Depois acho que senti-me ao aperceber-me que todos os pais, as autarquias tinham uma boa impressão da escola, isso para mim foi bom./102</p> | <p>Ponto forte sentido na participação</p> |
| <p>Tapou um bocadinho aquela frustração que eu tinha de não poder apresentar melhores resultados./103</p> | |
| <p>(M) – Não vamos mesmo poder apresentar bons resultados enquanto não for devolvida alguma autoridade aos professores, enquanto as pessoas não forem efectivamente responsabilizadas por aquilo que é feito na escola./104</p> | <p>Opinião relativa aos pontos fracos</p> |
| <p>Porque os meninos não podem estar com espírito de recreio dentro da sala, tem de estar ali envolvidos e isso vai muito pela capacidade de motivação dos professores, mas calma lá./105</p> | |
| <p>Os meninos também em determinadas situações têm de aprender desde cedo a controlar./106</p> | |
| <p>Desde estar dentro da sala de aula, saber que aquilo é importante para eles podem não ver a importância logo ali com aplicação no imediato, mas vai ser importante para eles e portanto há toda uma mudança que deve ser feita.../107 [<i>problema está do lado das aprendizagens os alunos não estão a querer aprender</i>] não estão a querer aprender não dão importância às aprendizagens./108 [<i>Preparar um bom ensino, fazer um bom ensino e do outro lado das aprendizagens não querem aprender</i>] Eu penso que muitas coisas podem ser melhoradas./109</p> | |
| <p>Podemos sempre tentar utilizar estratégias o mais inovadoras possível/110</p> | |
| <p>bem que eu penso que esta febre do recurso ao quadro interactivo, a isto ou aquilo, para mim são apenas meios./111</p> | |
| <p>Eu utilizo e gosto muito de utilizar, e tudo o mais, mas são apenas meios./112</p> | |
| <p>Às vezes vejo nas turmas, há turmas em que os miúdos até são motivados e na aula eu sei que eles até me entendem, participam e estão ali e tal, mas depois há todo um trabalho também de consolidação em casa que não é feito./113</p> | |
| <p>Ou seja, eles só no tempo em que ali estão e não são todos, são algumas turmas, por exemplo a turma do 8º ano é uma turma em que os miúdos são assim eles até são interessados, participam e tal, com excepção de um aluno ou dois. Mas depois eles não fazem mais nada sobre a escola./114</p> | |

Eu costumo dizer que eles nunca mais se lembram de mim depois de saírem à porta da sala./¹¹⁵

(I) – Nós temos meninos do 1º ciclo que chegam aqui às 8 e 30, outros às 8 e saem daqui alguns deles 6, 6 e tal./¹¹⁶

Há muitos meninos que nem sequer vêm o pai, nesse dia. É com isso que nós temos que lidar./¹¹⁷

E depois ensinar ainda é um bocado complicado./¹¹⁸

(L) – na minha hipótese também, estavam a falar dos resultados da matemática e estava a lembrar-me de conversa que já ouvi de alguns miúdos e já tenho sentido nas poucas escolas por onde já passei, que começa a ser algo de geracional – isso não faz mal eu também tinha negativa, comentários deles podem ter duas negativas tenho uma a matemática e tenho uma aquela em que sou mais fraco, posso ter outra/¹¹⁹

e eu começar a perceber que para os alunos o padrão desceu do 5 para o 3./¹²⁰ Eu fui aluno há pouco tempo ou há algum não tanto como isso, nós queríamos ter o 5, queríamos ter a melhor nota/¹²¹

e agora quando falo com os alunos eles não, querem ter o satisfaz, não querem ter mais nada./¹²²

Isto é uma generalização, não são todos os alunos, mas enquanto dantes a média era querer ter boas notas agora não, a média é querer ter para passar e ir fazendo qualquer coisinha./¹²³

Eu não estava presente, mas tendo em conta até à data o que já conheço nestes dois anos, a mim parece-me que o facto de ser uma escola, em que existe um intercâmbio muito grande entre os professores/¹²⁴

e uma proximidade entre todos os elementos da escola, mesmo com quem neste momento é o director, presumo que passou do conselho executivo para director, também certifica este funcionamento/¹²⁵

ou seja, uma proximidade muito grande/¹²⁶

uma liderança de muita proximidade/¹²⁷

e também o facto de mesmo os coordenadores de departamento sejam bastante próximo dos professores ajuda muito em todo trabalho./¹²⁸

Porque e há situações que eu tento resolver, já aconteceu comigo os meninos da primária portam-se mal e eu falo com a professora da primária/¹²⁹

ou não é preciso ir expor e decidir um processo muito grande quem vier a seguir porque depois as pessoas conhecem, sabem quem desempenha várias funções/¹³⁰

e eu já me aconteceu eu dizer ao menino olha agora vais contar à professora o que fizeste e depois ir perguntar à professora se ele contou ou não/¹³¹

Questão 17 - Qual a intervenção específica de cada um no processo?

[Coordenadores de departamento nos painéis]

Questão 18 - Que foi feito no agrupamento para melhorar o que foi considerado “Pontos fracos”?

(M) – Em relação à matemática, nós fizemos muitas coisas e se calhar demos continuidade a outras./¹³²

Nós temos actividades várias desde a implementação do que neste momento é o PAMII, anda cá no agrupamento desde o início/¹³³

e depois temos desde actividades desde o xadrez no ensino, que também tem a ver com a matemática e não só/¹³⁴

e também tem como objectivo, para já, motivar os alunos também para o estudo da

Opinião relativa aos pontos fracos

Fundamento para os resultados escolares

Intervenção para melhorar os pontos fracos

matemática, de uma forma mais aliciante utilizando jogos/¹³⁵

depois os alunos... temos tutorias, temos assessorias, ou seja há docentes de matemática ou do grupo 230, matemática e ciências da natureza, e também do grupo 500 a acompanhar na sala outros professores para dar apoio aos alunos que tem mais dificuldades/¹³⁶

temos todas as turmas tem reforço curricular/¹³⁷

as aulas de estudo acompanhado estão viradas para a matemática e também para a língua portuguesa, sobretudo/¹³⁸

bem que possa também outros trabalhos possam ser realizados/¹³⁹

a escola inscreveu-se nos testes intermédios/¹⁴⁰

este ano a turma do 8º ano não está a fazer testes intermédios tendo em conta que foram implementados os novos programas e o teste intermédio não está adequado ao novo programa/¹⁴¹

mas de qualquer maneira os meninos do 9º ano tem 2 testes intermédios/¹⁴²

a escola aderiu aos testes intermédios como aderiu por exemplo este ano a todos os testes intermédios das outras disciplinas também, basicamente é isso/¹⁴³

todos os professores tem implementado também estratégias que tem ficado registadas em acta/¹⁴⁴

como é o caso de fazer por exemplo uma questão semanal sobre diversas matérias e fazer a avaliação dessa actividade/¹⁴⁵

tentar informar mais os pais sobre o andamento das coisas, via director de turma ou mesmo via caderneta, mesmo o professor da disciplina a fazer isso/¹⁴⁶ tem sido implementadas uma série de estratégias, é verdade./¹⁴⁷

(J) – Em relação à minha prática, a partir desse ano fiquei com componente lectiva e fiquei a fazer apoio ao estudo/¹⁴⁸

e como a nossa lacuna era as ciências experimentais, eu fiz o ano passado um projecto, nos F. do A., com o 3º e 4º ano mesmo virado para as ciências experimentais./¹⁴⁹

Já no jardim também mas as CAF's que nós temos também estão viradas, tanto neste jardim como no outro, viradas para as ciências experimentais/¹⁵⁰

das experimentais da química, reacções química que é o que eles mais gostam.../¹⁵¹

(M) – Aliás só são essas é que são as experimentais.../¹⁵²

(J) – No jardim dos F. do A. e no 3º e 4º ano, não pretendo ser perfeccionista..., aos poucos e poucos têm que ir entrando algumas coisas, para serem mais fáceis.../¹⁵³

continuamos nos jardins à mesma com as ciências experimentais/¹⁵⁴

no apoio ao estudo não estou a fazer o 3º e 4º ano, mas só o 1º e 2º /¹⁵⁵

e em conversa com as minhas colegas elas queriam que eu trabalhasse mais as histórias e essa parte, explorar mais essa parte das histórias e a matemática./¹⁵⁶

(I) – Para completar, o 3º e 4º ano está com o plano de acção da matemática com os outros ciclos./¹⁵⁷

Para além da implementação do novo programa, nós temos uma terça-feira por mês que reunimos com outras escolas/¹⁵⁸

com docentes de outras escolas, de vários ciclos, com o grupo de A., P. de S., G. e de M./¹⁵⁹

Também aderimos aos testes intermédios da Matemática e da língua portuguesa/¹⁶⁰

Intervenção para melhorar os pontos fracos

Percepção sobre o ensino experimental

Intervenção para melhorar os pontos fracos

Intervenção para melhorar os pontos fracos

| | |
|--|---|
| <p>temos ainda no plano de acção da matemática um tempo/¹⁶¹</p> <p>portanto uma hora por semana dedicada ao plano de acção da matemática que é onde é lançado um desafio/¹⁶²</p> <p>e os meninos depois é exposto a classificação / cotação./¹⁶³</p> <p>É um projecto que temos, depois os pais também gostam de consultar. E eles querem ter a melhor pontuação./¹⁶⁴</p> <p>E o tempo de apoio ao estudo também é dedicado ao novo programa da matemática./¹⁶⁵</p> <p>Eles não têm na realidade 7 horas de matemática por semana, tem 9 horas de matemática por semana, foi isso que nós tentámos fazer./¹⁶⁶</p> <p>Também a A. não referiu mas também temos prémios de mérito./¹⁶⁷</p> | |
| <p>(M) – Prémios de mérito exactamente, também não falei no problema do mês, há mais uma série de coisas./¹⁶⁸</p> <p>Há muitas actividades do plano da matemática que eu depois não estive a considerar a semana do origame, a semana do tangran e isso envolve todos os ciclos 1º, 2º e 3º ciclo/¹⁶⁹</p> <p>há articulação entre as pessoas, ... eu não tenho estado presente porque não posso .../¹⁷⁰</p> | <p>Intervenção para melhorar os pontos fracos</p> |
| <p>(I) - Era um dos pontos fracos que eles apontaram, havia mas tudo era informal/¹⁷¹</p> <p>mas agora estão agendadas reuniões nas terças-feiras à tarde para a matemática, não só com os docentes dos vários ciclos de M., mas também outros./¹⁷²</p> | <p>Intervenção para melhorar os pontos fracos</p> |
| <p>Questão 19 - A identificação dos constrangimentos contribuiu de alguma forma para que o problema seja esbatido ou tenha existido uma melhoria? Como?</p> | |
| <p>Questão 20 - Se existe alguma melhoria como é que esta foi conseguida? Casos concretos.</p> | |
| <p>(I) – Nos F. do A. continua o mesmo, a ser um constrangimento há muito pó no verão, lama./¹⁷³</p> <p>Só mudando os alunos de escola ou uma escola nova/¹⁷⁴</p> | <p>Limitações da escola para a melhoria</p> |
| <p>(J) – Poças, Lama, muito pó no verão é difícil, continua a ser um constrangimento/¹⁷⁵</p> <p>não vamos tirar tudo de lá, vai melhorar o piso, não podemos ser tão radicais./¹⁷⁶</p> | <p>Limitações da escola para a melhoria</p> |
| <p>(I) – estas actividades que nós pronto ...desafio da semana, classificações, feira verde e isso tudo, nós envolvemos os pais/¹⁷⁷</p> <p>quando descobre a classificação dos alunos e quando o aluno leva para casa que obteve tanto no desafio da semana, claro cada um quer que o filho tenha o melhor possível, e isso, eu falo pelo 1º ciclo./¹⁷⁸</p> <p>Os pais, quando vem, também os nossos, ainda vão, vão todos, só não vão aqueles que não podem ir, mas depois dizem, eu não posso ir, posso ir tal dia e vão./¹⁷⁹</p> <p>Quando eles começam a crescer e que os miúdos é que pensam que eles é que mandam nos pais, é que isso começa a acontecer, mas nos pequeninos nós é que mandamos, e os pais ainda mandam neles./¹⁸⁰</p> | <p>Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> |
| <p>(M) – Começa a haver um afastamento cada vez maior dos pais em relação à escola/¹⁸¹</p> <p>e verdadeiramente se calhar a grande percentagem dos pais dos alunos continua a ter baixas expectativas./¹⁸²</p> | <p>Limitações da escola para a melhoria</p> |

| | |
|---|---|
| <p>[É uma questão cultural?] Eu penso que sim./¹⁸³</p> <p>(L) – Também eu gostava de salientar que pelo menos há um ou dois alunos, há uma situação que tem sido algo benéfica, os pais estão a fazer o processo de RVCC./¹⁸⁴</p> <p>Isto leva os alunos a empenharem-se um bocadinho mais./¹⁸⁵</p> <p>Eu não dou directamente essas disciplinas, mas já ouvi, estamos a falar de casos muito pontuais, pelo menos 2 ou 3 alunos que pelo facto do pai estudar levou a um maior empenho no acompanhamento às actividades do filho./¹⁸⁶ Mesmo o próprio filho ao saber que o pai também anda estudar acaba por ser um bom exemplo./¹⁸⁷</p> | <p>Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> |
| <p>(I) – os pais têm de estudar porque senão perdem o subsídio de desemprego.../¹⁸⁸</p> <p>(L) – Está a terminar um 2º ciclo de cursos CEF e também eu penso que pelo menos para os meus alunos, já posso dizer que neste momento 2 ou 3 casos, são 10/¹⁸⁹</p> <p>que este curso efectivamente serviu, [para os manter na escola para os 10], para 2 ou 3 acho que abriu outros horizontes e uma perspectiva, dentro da realidade, bastante boa/¹⁹⁰</p> <p>e que eram casos que seriam muito complicados prosseguir estudos e poderão exercer uma actividade profissional no final deste ano lectivo./¹⁹¹</p> | <p>Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> <p>Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> |
| <p>Questão 21 - As oportunidades identificadas poderão continuar a ser consideradas oportunidades? Porquê?</p> | |
| <p>(I) - Eu parece-me que sim, no seguimento do que o JC está a dizer se não houvesse oportunidades estes meninos do curso CEF não iriam estagiar para o hotel./¹⁹²</p> <p>As oportunidades continuam a ser oportunidades e nós continuamos a aproveitar as oportunidades./¹⁹³</p> | <p>As oportunidades identificadas continuam como tal</p> |
| <p>(L) – por vezes poderia acontecer, num ambiente pequeno, exactamente, com o mesmo nº de pessoas, e não haver essa facilidade de comunicação e de lidar com situações/¹⁹⁴</p> <p>porque acontece, acho que o facto de diluir um bocadinho a estrutura hierárquica acaba por facilitar neste aspecto/¹⁹⁵</p> <p>não temos que seguir os parâmetros todos para resolver um problema com um miúdo desta turma, ou com mudou de ano, mudou de ciclo e acontece muitas vezes/¹⁹⁶</p> <p>eu já vivi situações na escola com alunos do 5º ano, 4º ano, 3º ano e acabo por os conhecer todos/¹⁹⁷</p> <p>e não são meus alunos, porque os vi mais do que uma vez, e acabo por me sentir mais à vontade de chamar a atenção/¹⁹⁸</p> <p>e acontece muitas vezes acabar por comentar o nome do aluno e ah! este já o vi já tive de ralar com ele e nós acabamos por conhecer as pessoas./¹⁹⁹</p> | <p>Razões porque continuam como oportunidades</p> |
| <p>Questão 22 - Os pontos fortes identificados estarão a contribuir para a melhoria da qualidade educativa? Como?</p> | |
| <p>Questão 23 - Quais os pontos fortes que neste momento poderão continuar a apelar-se como tal? Porquê?</p> | |
| <p>Questão 24 - Que outros pontos fortes acrescentaria ou diminuiria?</p> | |
| <p>(I) – Sim mantêm-se. Falava aí penso que melhorámos bastante .../²⁰⁰</p> <p>é difícil para mim ir aos F. do A., mas de qualquer maneira vou/²⁰¹</p> <p>quando vou, acompanho com a planificação, vou à sala, eles fazem quando fazem</p> | <p>Sentimento sobre a questão do acompanhamento da</p> |

Questão 25 - Que processos formais e informais de auto-avaliação existiam antes da avaliação externa?

(M) – o balanço da avaliação dos alunos. Em cada um dos períodos e no final do ano lectivo./²²⁶

Fazíamos um balanço do funcionamento dos vários órgãos./²²⁷

Fazíamos, temos feito a avaliação das actividades que estão desenvolvidas./²²⁸
Agora, se calhar, isso era feito antes. Em determinados anos houve, por exemplo, para se fazer o projecto educativo foi feita uma grande auto-avaliação/²²⁹ foram passados imensos inquéritos, deram informação/²³⁰

a partir daí, definiram-se objectivos, dificuldades, os objectivos do plano, o que tínhamos de recuperar, o que tínhamos de melhorar./²³¹

Isso foi feito. Agora, não havia era aquela rotina de anualmente nós avaliarmos os serviços, por exemplo, como funciona o bar, como funciona isto, como funciona aquilo, como funciona os departamentos, isso não./²³²

Processos informais de auto-avaliação antes da avaliação externa

Questão 26 - Que processos formais e informais existem após a avaliação externa?

(M) – após a avaliação externa foi constituída uma equipa de auto-avaliação/²³³

já existia, mas sofreu alguma alteração à sua constituição/²³⁴

tem sido feitos alguns dos inquéritos a diversos sectores/²³⁵

continuamos a fazer a avaliação dos resultados, esse tipo de coisas, mas estamos a tentar recolher informações/²³⁶

(I) - este ano vai ser elaborado um relatório, foi apontado na última reunião, quando se souber da recolha de dados da avaliação dos alunos esse tipo de coisas./²³⁷

Processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa

Processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa

Questão 27 - De que modo estes mecanismo estão a influenciar a vida do agrupamento?

(M) - Sim influenciam/²³⁸

Influência da autoavaliação na vida do agrupamento

Questão 28 - A existência da avaliação externa condicionou de alguma forma os mecanismos de auto-avaliação agora utilizados?

(I) – Uma das coisas que nós não fazíamos, fazia-se a análise dos resultados, não se elaborava era depois o relatório/²³⁹

depois da avaliação externa, agora segundo as orientações da IGE, vai ser elaborado um relatório depois/²⁴⁰

(M) – também tem a ver com a entrada de pessoas./²⁴¹

Processos formais de auto-avaliação após a avaliação externa

Processos informais de auto-avaliação após a avaliação externa

Questão 29 - Como é que a escola, globalmente, reage à avaliação interna?

(M) – Participam. Tem vontade de participar/²⁴²

não tem havido grandes constrangimentos, não sei se as coisas mais tarde quando forem apresentados os resultados como é que as pessoas reagem./²⁴³

(I) Pode reagir de outra maneira. Nós não sabemos como é que cada um avaliou./²⁴⁴

Em relação ao SASE, os resultados não foram os mais famosos e isso já criou alguma confusão./²⁴⁵

Os resultados depois há mudanças./²⁴⁶

Os professores não podem mudar não é, mas os outros podem./²⁴⁷

Reacção da escola à autoavaliação

Reacção da escola à autoavaliação

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

Há uns que não podem mudar, mas auxiliares todos os anos vão mudando de serviço devido a uma avaliação. É um hábito./²⁴⁸

Questão 30 – Como foi divulgado o relatório de avaliação externa?

(I) Relatório foi divulgado, foi para a página da escola/²⁴⁹

foi ao pedagógico/²⁵⁰

vai ao conselho geral é divulgado e analisado/²⁵¹

foi analisado em departamento e tivemos a preocupação de saber o que é que temos de melhorar./²⁵²

E o que é que temos de fazer para melhorar./²⁵³

Identificação das formas de divulgação do relatório de avaliação externa

APÊNDICES 5 - **ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS**

Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e Sub-categorias

Entrevista de grupo E 4

CATEGORIA: Avaliação externa

| UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES | Nº U.R |
|--|---|-----------|
| Sub – categoria Definição de avaliação externa | | |
| <p>O conceito de avaliação externa de uma entidade é indispensável/¹⁶ a ideia que os outros tem de mim é fundamental, não é para me atacar mas é para me ajudar a crescer./¹⁷ Se essa entidade é uma escola pública mais ... vontade deve ter de crescer./¹⁸ E a de M. tem de certeza essa vontade./¹⁹ Tem que haver a percepção que a avaliação externa é um dos dois lados da mesma moeda, ou seja, de um lado temos a avaliação externa e do outro temos a avaliação interna/²⁰ Confrontar o que os outros acham de mim com o que eu acho que sou, acho que é uma coisa fundamental acho que até é uma coisa bonita./²¹</p> | <p>Conceito de avaliação externa</p> | 6 |
| <p>Estávamos mais ou menos preparados para esta questão da avaliação externa./⁶ Nós já tínhamos interiorizado que a avaliação fazia falta./⁷ Como já era um trabalho que trazíamos de traz, não nos surpreendeu ... esta questão das actividades da avaliação externa./⁸ Nós sabíamos que mais tarde ou mais cedo isto iria acontecer e estávamos mais ou menos preparados./⁹ Dentro do trabalho da avaliação, esta questão da auto-avaliação...com recurso a modelos de empresas, como o modelo CAF trazem à escola sempre algumas complicações... técnicas.../¹⁰ Isto tem a ver com a nossa dinâmica e com o receio que temos quando estamos a ser avaliados externamente/¹¹ porque ser avaliados externamente é diferente de sermos avaliados internamente/¹² quem vem para nos avaliar geralmente vem preparado para o fazer, traz um manancial de informação que nós nem sempre temos/¹³ e há sempre o receio de não estarmos a fazer bem ainda mais quando estamos a trabalhar com modelos que não são os normalmente adoptados na escola/¹⁴ a avaliação externa não nos surpreendendo causou-nos ... algum receio./¹⁵</p> | <p>Influências práticas desta avaliação</p> | 10 |
| | <p>Características desta avaliação</p> | |
| Sub-categoria Caracterização do agrupamento para a avaliação externa | | |
| | <p>Aspectos relevantes na apresentação</p> | |
| | <p>Críticas relativas à avaliação externa</p> | |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|--------------------------------|-----------|
| | Obstáculos internos | |
| Sub-categoria Domínios utilizados na avaliação externa | | |
| agora assim de momento não ... / ²² | Identificação dos domínios | 1 |
| Sub-categoria Indicadores utilizados na avaliação externa | | |
| [Não se recordaram dos indicadores] | Identificação dos indicadores | |
| <p>Os nossos resultados internos foram avaliados, e a comparação com os resultados externos/²³</p> <p>houve sempre a questão da matemática onde temos piores resultados comparamos com os .../²⁴</p> <p>(...) tentámos porque também é do nosso conhecimento ... já tínhamos essa avaliação, sabíamos que não estávamos bem a nível dos resultados na matemática/²⁵</p> <p>matemática e língua portuguesa são as disciplinas piores/²⁷</p> <p>Quem deve valorizar as aprendizagens é sempre quem utiliza a escola, os alunos e os próprios encarregados de educação./²⁸</p> <p>Nós temos os inquéritos exactamente direccionados para determinados itens que vinham / vieram a ser explorados na questão da avaliação externa/²⁹</p> <p>temos inquéritos que nos permitem ter uma percepção aproximada, mostram...que há um fraco, sobretudo ao nível no 3º ciclo...acompanhamento dos encarregados de educação, relativamente ao percurso escolar dos filhos (...)./³⁰</p> <p>É não vir à escola quando devem vir, não fazem os trabalhos, é não trazerem o que é determinado. É um acompanhamento como deve ser feito [<i>activo</i>]./³¹</p> <p>(...) quer queiramos quer não tem de ser interpretado como tendo uma desvalorização da escola ou do papel da escola./³²</p> <p>(...) quando falamos, relativamente aos alunos sentimos isso através dos resultados deles e do trabalho que eles efectuem, a nível dos encarregados de educação falamos do modo como eles acompanham os seus educandos./³³</p> | Resultados | 10 |
| são práticas correntes ... que a escola continua a implementar/ ³⁴ | Prestação de serviço educativo | 1 |
| <p>continuam, sempre com limitações de ser alguém de fora, que é o meu caso./³⁵</p> <p>Embora a nossa associação tenha o acento no conselho geral, não tem cá o acento todos os dias./³⁶</p> <p>Da perspectiva que temos sim, a nossa, é uma perspectiva de um agente externo, como calcula./³⁷</p> <p>A perspectiva que eu tenho é que sim, eu vejo os pais presentes em actividades, eu vejo os pais presentes em eventos dentro da escola, há eventos que já duram há vários anos/³⁸</p> <p>como estávamos a ver estas questões da avaliação, suponho eu como é o caso da feira verde, que promove a integração até uma certa ruralidade activa dentro da escola, os pais estão cá, os pais trazem coisas, os pais vêem ver os filhos, baseando nestes factos concretos a minha percepção</p> | Organização e gestão escolar | 5 |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|---|---|----------|
| é que sim/ ³⁹ | | |
| | Liderança | |
| | Capacidade de auto-regulação | |
| Sub-categoria Constituição dos painéis | | |
| acho que sim, era uma boa forma de constituir os painéis/ ⁴¹ | Constituição dos painéis | 1 |
| não reflectimos muito sobre isso, foi o que nos apresentaram e nós tentámos dar resposta ao que foi solicitado/ ⁴² Foi uma boa resposta... esse tipo de forma não foi... não foi questionado, nem sequer nos foi apresentado qualquer alternativa, foi um método apresentado como / ⁴³ (...) quase como uma imposição/ ⁴⁴ imposição não vimos qualquer ... Sem carga negativa que a palavra imposição possa ter, mas foi de facto imposta ninguém nos deu a escolher outro tipo/ ⁴⁵ (...) solicitaram-nos e nós não vimos nada de mal nisso/ ⁴⁶ também não faria muito sentido, vir uma equipa de avaliação e ... o organismo avaliado é que escolhia como é que era a forma de ser avaliado. Havia qualquer coisa aí que depois não faria muito sentido. Cada organismo queria ser avaliado de sua forma./ ⁴⁷ | Critérios de selecção | 6 |
| Podia estar incluído noutra painel./ ⁹⁴ Pois também me podiam ter incluído noutra painel. E aliás estando previstos aqueles painéis, com os quais eu concordo, embora nunca tivesse reflectido muito sobre isso/ ⁹⁵ mas se em determinada altura se chega a uma conclusão durante a acção da inspecção, que há qualquer coisa que falta ali limar, acho que era de todo importante, a existir essa necessidade que se constituam novos painéis/ ⁹⁶ para esclarecer algumas coisas, sobretudo daquelas questões que venham a ser depois indicadas como pontos fracos./ ⁹⁷ Porque depois a Inspeção acaba sempre por falar, numa apreciação final com a direcção, e até com o próprio conselho geral já há uma abertura diferente, sobre alguns aspectos dar a entender o que é que pode vir aí apontado como ponto fraco, a conversa acaba por levar a isso./ ¹⁰² Mas nesse painel não estão lá as pessoas que estão directamente envolvidas sobre estes pontos fracos./ ¹⁰³ Se calhar às vezes havia a necessidade de constituir um painel final para limar ali as arestas./ ¹⁰⁴ [sugerir um contraditório activo] Sim exactamente, acho que devia haver a referência dos pontos fracos, depois a seguir há contraditório à mesma. Era um contraditório ao minuto. Era um balanço/ ¹⁰⁵ | Sugestão para a constituição dos painéis | 8 |
| | Influência da formação académica da equipa nos resultados obtidos | |
| Sub-categoria Funções de cada estrutura no processo de avaliação externa | | |
| estivemos nos painéis do Conselho Geral, eu e o R. Era já conselho geral. Era conselho geral/ ⁴⁰ Respondemos àquilo que nos foi solicitado e nem sequer pensámos | Papel desempenhado por cada um nos diversos painéis | 4 |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|---|--------------------------------|
| <p>muito porque estarmos ali só nós.⁴⁹ Porque à partida sabíamos que os outros iriam ser ouvidos noutros painéis.⁵⁰ (...) eu estava lá no papel de representante do conselho geral, na qualidade de presidente.⁸⁷</p> | | |
| <p>E quando chega essa altura de inspecções o que é que temos de fazer. Não é novo. Toda a gente sabe isso. Tentar arrumar a casa e tentar que o que está mal passe a estar um bocadinho melhor.⁵⁷ (...) as pessoas que trabalham na escola são pessoas de bem, são professores e tem uma coisa que é a palavra. Quando se dá a palavra perante alguém sobre algo que não está a correr e que todos chegamos à conclusão que não está a correr tão bem como deveria e que nós damos a palavra que aquilo é para mudar é para mudar mesmo.⁵⁸ Depois num próximo painel vamos lá estar todos outra vez e vamos ser questionados se nada tiver sido feito.⁵⁹ Neste aspecto nós temos à vontade para dizer que agimos sempre de boa-fé, tentámos sempre ficar bem na fotografia e tudo aquilo que já sabíamos que não estava a ser tão bem feito como gostaríamos, tentamos modificar alguma coisa.⁶¹</p> | <p align="center">Intervenção específica no processo</p> | <p align="center">4</p> |
| <p>(...) não sentimos qualquer entrave ... à nossa prestação.⁴⁸ Ninguém quer ficar mal na fotografia e ...acabamos sempre por tentar de uma forma ou de outra a melhorar aquilo que pensamos que não está assim tão bom.⁵⁵ (...) temos consciência plena de que há coisas que não estão tão bem como tudo isso.⁵⁶ Há sempre a questão da reflexão, reflectimos sobre as coisas, há outros pontos de vista, a inspecção às vezes também nos traz sugestões, tem sempre a vantagem também que nos leva a pensar sobre as coisas.⁶² É mais fácil nós pensarmos sobre as coisas se nos apresentarem situações diferentes.⁶³ Neste aspecto, acho que modificou alguma coisa. Só a presença, só esse facto modificou alguma coisa.⁶⁵ A maior parte das coisas estavam pensadas.⁶⁶ Saí de lá com a plena consciência, lá fora falámos disso, de que aquilo correu bem, trocamos impressões e não sei que, correu bem.⁸¹ Mas pronto, do que foi dito, do que foi questionado e do que foi respondido, ficamos com a ideia de que tinha corrido bem.⁸⁵</p> | <p align="center">Ponto forte sentido na participação</p> | <p align="center">9</p> |
| <p>Uma coisa é chegarem e não estar feito, outra coisa é virem uma segunda vez e continuar a não estar feito. Aí a fotografia vai ser pior.⁶⁰ Nós estamos fechados no nosso mundo, pensamos que estamos a fazer tudo muito bem, às vezes não é tão óbvio como tudo isso.⁶⁴ Nós objectivamente naquele dia e naquele painel, para mim teve pontos em que claramente estive melhor do que noutros.⁸⁰ Durante a intervenção, as nossas intervenções ...são limitadas por nós próprios porque chegamos a certo ponto começamos a sentir ...que estamos a tomar demasiado tempo para a gente aflorar determinados assuntos.⁸²</p> | <p align="center">Ponto fraco sentido na participação</p> | <p align="center">7</p> |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|--|--|
| <p>E acabamos por acelerar, mas os painéis são limitados a um determinado tempo e as pessoas querem perguntar certas coisas e nós na altura não nos surge as ideias todas e depois não vamos interromper, já tivemos a palavra, para acrescentar mais qualquer coisa./⁸³</p> <p>E ficamos sempre com aquela coisa, podia ter dito isto ali há pouco. Às vezes não ficou tudo dito./⁸⁴</p> <p>mas era também o único professor de ciências e eu quando fiz a minha apresentação, sabiam que eu era professor de ciências, podiam perguntar –me sobre a minha actividade enquanto professor de ciências./⁸⁸</p> | | |
|--|--|--|

CATEGORIA: Melhoria educativa

| UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES | Nº U.R |
|---|---|----------|
| Sub – categoria Expectativas relativamente à melhoria educativa | | |
| <p>Estou a lembrar-me ... da matemática em que os miúdos passaram a ter matemática no estudo acompanhado./⁵¹</p> <p>Isso já estava previsto anteriormente face aos resultados da matemática passarmos a dar mais tempo para a matemática/⁵²</p> <p>Isso foi uma forma também de implementar/⁵³</p> <p>reforçando os tempos lectivos de trabalho nessa área, reforçando os apoios, dedicando mais pessoas a esse apoio, há uma maior heterogeneidade de pessoas que trabalham com cada uma das turmas a nível da matemática, por exemplo./⁶⁸</p> <p>Temos a preocupação no estudo acompanhado de estar lá um professor de matemática (...)/⁶⁹</p> | <p>Alterações na qualidade do serviço prestado</p> | 5 |
| <p>(...) a Inspecção traz sempre alguma alteração, quanto mais não seja o facto de estarem cá presente e levar a mexer nas coisas./⁵⁴</p> <p>Posso dizer que houve melhoria, há sempre melhoria, eu encaro a avaliação externa, estou totalmente de acordo com o que o R. disse.</p> <p>Pensamos sobre as coisas há sugestões.../⁷⁶</p> | <p>Avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa</p> | 2 |
| <p>Se me pedisse, assim no quê? Eu não tinha muito para dizer, eu não estou na escola todos os dias, só por isso não é por não haver./⁷⁷</p> <p>Mas senti nessas reuniões todas, o quão foi levado a sério a chegada da avaliação externa. Isso senti de certeza./⁷⁸</p> <p>Porque eu conheço os professores aqui na escola como o caso do director e mais alguns e percebeu-se que o processo foi levado a sério, eu não tenho a mais pequena dúvida que o processo foi consequente a nível interno./⁷⁹</p> | <p>Contributo da avaliação externa para a melhoria</p> | 3 |
| <p>Uns pontos melhores, outros pontos mais fracos. Por exemplo há uma questão, aí relativamente à auto-avaliação, que frisa a questão das ciências, por exemplo e que nós respondemos, o meu departamento porque achou injusto aquilo que era feito./⁸⁶</p> <p>Se aquilo era um ponto que era considerado fraco, a questão do ensino experimental de ciências, porque não me questionaram sobre isso?/⁸⁹</p> <p>e nós sabemos perfeitamente que as ciências funcionam bem, e que temos uma semana das ciências, que fazemos todas as actividades</p> | <p>Percepção sobre o ensino experimental</p> | 3 |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|--|-------------------------|
| <p>experimentais que é possível fazer para quem tem 90 minutos por semana dividido em 45 + 45 minutos e tem um programa extensíssimo para cumprir.⁶⁹</p> | | |
| <p>A implementação, nós já sabíamos que a matemática era um problema, era e continua a ser, e tudo temos feito para resolver essa situação do insucesso na disciplina de matemática.⁶⁷</p> <p>Isto era uma situação que nós já tínhamos pensado, umas vezes fazíamos outras vezes não fazíamos, porque os recursos que a escola tem, os recursos humanos nem sempre são aqueles que a escola quer ter.⁷⁰</p> <p>(...) limitados ao número de alunos, ao número de turmas, muitas das vezes não conseguimos ter dois professores do 3º ciclo, por exemplo, a leccionar matemática.⁷¹</p> <p>O horário é para um e não é para dois. E se temos só um, depois as horas para apoio são poucas.⁷²</p> <p>Dava jeito era ter 2 para que dessem depois resposta para aos apoios.⁷³</p> <p>Toda esta gestão nem sempre é fácil. E muitas das vezes foge um pouco daquilo que a escola queria fazer. A escola não faz aquilo que quer fazer, a escola faz aquilo que pode fazer.⁷⁴</p> <p>Mediante os recursos que tem e havendo uma consciência de algo mais faz falta, que essa consciência existe, mas não havendo recurso para, temos que ficar por aí.⁷⁵</p> | <p>Limitações da escola para a melhoria</p> | <p align="center">7</p> |
| <p>Sub-categoria Aspectos melhorados após o processo</p> | | |
| <p>Então em todas as actas, aparece inclusivamente na ordem de trabalhos, a análise dos resultados e esses resultados são analisados ali, e vão para casa dos representantes todos.¹⁹¹</p> <p>Nós temos uma caixa de correio electrónico comum a todos, não é em qualquer escola por exemplo...eu tinha de me estar a preocupar com o factor um, factor dois, nós temos uma caixa de correio electrónico e qualquer pessoa do conselho geral vai lá e acede aquela caixa que é nossa, toda a gente sabe o que se está a fazer.¹⁹²</p> <p>para além disso ainda podemos enviar de lá de uns para os outros para os mails particulares, mas passa tudo por ali.¹⁹³</p> <p>Criou-se uma estrutura aqui logo de início, isto é velho aqui na escola, está a ver no departamento de ciências passava-se de uma caixa para outra ...então chega qualquer coisa por mail, vai para o mail da biblioteca, vai para o mail do ensino especial, para o mail do departamento disto departamento daquilo, começou-se a trabalhar assim, em rede.¹⁹⁴</p> <p>e nós hoje em dia temos um manancial de papelada ali acessível, sem ser preciso estar a imprimir sem sentido e antecipadamente e não escondemos nada de ninguém, porque o que está aqui, por exemplo é enviado para um professor é enviado para a associação nova cultura, portanto a associação nova cultura e as outras associações.¹⁹⁵</p> <p>tem em poder por exemplo o regulamento interno da escola, tem os critérios de avaliação, tem os resultados escolares, o plano anual de actividades, os relatórios do plano anual de actividades, isto trabalha abertamente, o nosso objectivo aqui é facultar e não é esconder.¹⁹⁶</p> | <p>Mudanças ocorridas consideradas melhorias</p> | <p align="center">7</p> |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|--|--|--|
| <p>facultar para que as pessoas possam discutir, isto tem sido feito, aliás já era feito, isto é, nós estamos a dar às pessoas a oportunidade delas se pronunciarem sobre aquilo que está a ser feito e isto é avaliação./¹⁹⁷</p> | | |
|--|--|--|

CATEGORIA: Atributos e condições de desenvolvimento do agrupamento

| UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES | Nº U.R |
|--|---|------------------|
| Sub-categoria | | |
| Influência da identificação dos pontos fracos na vida do agrupamento | | |
| <p>Foi feito, as pessoas tomaram consciência disso, e a nível dos departamentos a situação foi debatida/¹⁰⁶</p> <p>(...) os registos passaram a ser mais exaustivos, sobre as coisas que se faziam/¹⁰⁷</p> <p>Os registos daquilo que era feito passaram a ser mais exaustivos, houve a preocupação e até chamada de atenção para que começasse inclusivamente nos próprios sumários, sempre que possível, a registar essas coisas, para depois nós apresentarmos./¹⁰⁹</p> <p>Os sumários dos miúdos, às vezes está lá o conteúdo, mas não está a estratégia que é utilizada, às vezes numa actividade experimental convêm até pôr./¹¹⁰</p> <p>A procura de estratégias para melhorar os resultados nós já fazíamos, mas passámos ainda a dedicar mais tempo, para ver se depois figurava alguma coisa em acta, daquilo que é decidido./¹¹¹</p> <p>Pronto, houve sempre uma procura activa de soluções para os problemas. Uma coisa é a gente falar outra é na prática as coisas darem resultados nenhum professor gosta de ter maus resultados./¹¹²</p> | <p>Intervenção para melhorar os pontos fracos</p> | <p>6</p> |
| <p>A prática lectiva é acompanhada, ainda agora houve aulas assistidas para avaliação dos professores(...). /¹¹³</p> <p>Acompanhamento da prática lectiva, a nível do departamento a A. sabe o que estou a fazer, nós passamos o tempo a discutir o que fazemos e qual a melhor estratégia/¹¹⁴</p> <p>ela entra na minha aula quando quer, eu entro na aula dela quando quero, temos alunos comuns/¹¹⁵</p> <p>eu vou a uma aula de estudo acompanhado ainda agora saí de uma tive lá a leccionar educação sexual, entra o professor de matemática, a seguir vai para a feira verde, a gente anda sempre assim uns com os outros./¹¹⁶</p> <p>Nós tivemos ... aqui um modelo a funcionar em que os professores...nas horas que tinham actividades iam para a própria a sala dos colegas para os auxiliar./¹¹⁷</p> <p>Eu passei um ano inteiro a aprender informática ... com o colega que ai estava, o R., estávamos os dois na mesma sala de aula./¹¹⁸</p> <p>Portanto o trabalho é acompanhado./¹¹⁹</p> <p>(...) está ali um mapa feito com todas as intervenções da avaliação./¹²²</p> <p>Até me estou a arrepiar todo, eu sei que isso funciona assim, mas eu acho que há qualquer coisa mal no sistema./¹²³</p> <p>Também não me sinto à vontade para dizer o que está mal. Não posso dizer que sei o que está mal, mas sinto que há qualquer coisa mal quando</p> | <p>Sentimento sobre a questão do acompanhamento da actividade lectiva</p> | <p>25</p> |

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| <p>um professor está a assistir à aula de outro/¹²⁴</p> <p>não é que seja um tabu a pessoa estar a dar uma aula, vou assistir a uma aula. Está bem que pode ser colega pode ser o que for./¹²⁵</p> <p>Mas não há outra forma de avaliar um professor sem ter outro professor assistir à aula daquele, não vou dizer que pode ser humilhante para o que está a ser assistido. Mas na minha percepção .../¹²⁶</p> <p>Até porque isso dá uma ideia errada do que se passa em termos de aula/¹²⁷</p> <p>até para os alunos.../¹²⁸</p> <p>os alunos por exemplo até se portam melhor, quando são dois/¹²⁹</p> <p>Mas o nosso objectivo aqui não é de um professor assistir à aula de outro, não fazer com que os alunos se portam bem/¹³⁰</p> <p>Hoje a minha filha chegou lá a casa e disse-me assim “mãe hoje o professor M. foi assistir à aula da professora A., ele até me deu os parabéns, portou –se tudo muito bem”./¹³¹</p> <p>Estou a dizer ... em termos de avaliação se calhar não corresponde à realidade./¹³²</p> <p>O objectivo disso é ter a percepção se o outro está a trabalhar bem. Ou eu estou a ver mal as coisas?/¹³³</p> <p>Eu não gostaria nada em ter alguém numa aula minha...tive duas experiências docentes, uma muito longa e uma muito curta./¹³⁴</p> <p>A muito longa foi na universidade autónoma, foi também no departamento de matemática, não há nada destas coisas, o professor é soberano a avaliar./¹³⁵</p> <p>Depois tive a outra, que é recente, tem 1ano e tal a 2 anos, que é matemática ao 12º ano, e não há nada que eu prezaria mais e não me considero um professor, isto foi sempre coisas em que eu exerci outras actividades profissionais ao mesmo tempo, principais, acima desta, também na área das ciências, eu não me considero hoje um professor, porque eu acho que um professor hoje é muito complicado/¹³⁶</p> <p>dizer que se é professor, uma coisa é estar a dar aulas, uma coisa é ser professor. É muito diferente./¹³⁷</p> <p>Eu não me considereí professor porque não sou, agora eu acho que há um espaço de aula, um espaço em sala, tem de ser um espaço quase sagrado do professor, não tem de ser só produtivo, tem de ser também criativo, tem de haver uma certa dança, digamos assim, entre ele e os alunos./¹³⁸</p> <p>É a ideia que eu tenho, é uma ideia perigosa. Eu acho que o espaço de ensino, o acto de ensinar, o acto de dizer a alguém, de pôr na cabeça de alguém uma coisa que está dentro da minha, é uma coisa que é tão estruturante e é tão sagrada para o professor e para a sociedade/¹³⁹</p> <p>até, entramos no domínio do filosófico, mas para o professor que se leva a si próprio e a sua profissão com dignidade e se leva a si próprio a sério eu não queria lá outro professor. /¹⁴⁰</p> | | |
| <p>(...) tanto nas questões da matemática como nas questões das ciências a nível do meu departamento...considerámos que as coisas podiam estar mal não estavam bem, mas não era porque não se fizesse trabalho</p> | <p>Opinião relativa à identificação dos pontos fracos</p> | <p align="center">3</p> |

| | | |
|--|---|-----------|
| <p>prévio./¹⁰⁸</p> <p>Essa questão da falta de registo existe, exactamente existia a falta de evidências, tudo isto foi referido, a inspecção sabia, só que não considera a nossa palavra como evidências/¹²⁰</p> <p>eles só consideram o que está registado, mas há evidências...mesmo na questão da avaliação está feito um mapa em que qualquer pessoa que chegue aqui à escola pode saber se a professora está ou não está a acompanhar a aula de outra professora/¹²¹</p> | | |
| <p>(...) quer queiramos quer não, não se fazem omeletas sem ovos, os nossos alunos são aquilo que são, são filhos de pais, na generalidade dos casos, mal sucedidos/¹⁵⁸</p> <p>tiveram que ficar por aqui, tiveram poucas oportunidades, tiveram que se dedicar a actividades pouco exigentes/¹⁵⁹</p> <p>e quando eu comparo os meus alunos com alunos de um centro em que a maioria dos pais, conheceu outro tipo de actividades, tem outro tipo de habilitações académicas, eu tenho que ver que não estou a trabalhar com as mesmas realidades./¹⁶⁰</p> <p>Para eu obter sucesso com determinados alunos é preciso um esforço muitíssimo maior do que para ter sucesso com outros./¹⁶¹</p> <p>Ou seja para a generalidade dos alunos que eu aqui tenho, para conseguir que eles tenham sucesso eu tenho que fazer um ensino muito mais individualizado/¹⁶²</p> | <p>Fundamento para os resultados escolares</p> | <p>5</p> |
| <p>Sub- Categoria Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> | | |
| <p>Essa questão foi depois debatida no conselho geral, a nível lá do espaço exterior dos F. do A., pronto são coisas que dependem da autarquia, não dependem directamente de nós/¹⁴¹</p> <p>nós fazemos a pressão que é possível fazer/¹⁴²</p> <p>e a nível das baixas expectativas dos encarregados de educação nós somos uma escola que sempre se preocupou com isso/¹⁴³</p> <p>este CNO foi formado exactamente para dar uma resposta aos encarregados de educação/¹⁴⁴</p> <p>porque acreditamos que se tivermos melhores encarregados de educação também vamos ter melhores alunos./¹⁴⁵</p> <p>Tem havido todo este empenho. Nós estamos sempre abertos em todas as iniciativas que levem de alguma forma a melhorar os encarregados de educação que temos./¹⁴⁶</p> <p>Estamos abertos e temos estado sempre, mas com certeza que o M. já referiu isso, está aqui o R. que sabe, que todas as agendas propostas pela Nova Cultura que tenham cariz educativo (Internet para seniores) tem sido todas aceites e nós agradecemos./¹⁴⁷</p> <p>É assim, a Nova Cultura vem aqui solicitar-nos e nós agradecemos que nos solicitem, é que há esta coisa não é, faz falta. Ultrapassar estes constrangimentos é a muito longo prazo./¹⁴⁸</p> <p>Um exemplo correcto, a formação tecnológica de seniores, que neste caso, neste contexto em que estamos a falar, equivalência a encarregados de educação, depois tem uma ligação na prática com outras estruturas que vão aparecendo, como por exemplo o sistema GIAE que está na</p> | <p>Ponto de situação dos constrangimentos identificados</p> | <p>11</p> |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| | | |
|---|---|-----------|
| <p>escola^{/149} os pais podem a partir de casa poder controlar os seus educandos, são coisas que se podem complementar.^{/150} Ora, se um pai não sabe o que é a internet e até tem medo daquilo como é que pode tirar partido desse benefício, que eu acho que esta escola, obviamente que não é a única, mas foi pioneira nisso, sem esta formação tecnológica.^{/151}</p> | | |
| Sub-Categoria Ponto de situação das oportunidades identificadas | | |
| | As oportunidades identificadas continuam como tal | |
| | Razões porque continuam como oportunidades | |
| Sub-Categoria Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa | | |
| <p>Continuamos a querer que eles sejam os pontos fortes, nós achamos que sim continuam a ser pontos fortes.^{/152} Continuamos com as parcerias, com a Nova Cultura, com o grupo desportivo, com o grupo sociocultural, com o coro, o coro pertence à Nova cultura...^{/153} Continuamos a divulgar os trabalhos dos miúdos, a aposta na inovação tecnológica continua, a diversidade de oferta formativa continuamos, com o CNO, com os EFA, CEF, tudo aquilo que o CNO proporciona, EFA, modelares, todas essas actividades.^{/154}</p> | Contribuição dos pontos fortes para a melhoria da qualidade educativa | 3 |
| <p>O grande ponto forte do agrupamento é, mas está referido no projecto educativo, é o facto de o agrupamento ser um agrupamento pequeno.^{/155} Em que ... o Director conhece praticamente todos os alunos.^{/156} em que nós conhecemos bem as pessoas que aqui temos, nós temos um ensino que é muito mais direccionado para cada aluno do que ...num grande agrupamento, isso é um grande trunfo que nós temos.^{/157} utilizar estratégias muito mais diversificadas, isso requer muito maior conhecimento da pessoa com quem estamos a trabalhar.^{/163} E isso é possível porque nós conhecemo-nos todos. Todos os professores desta escola do 3º ciclo conhecem todos os alunos/¹⁶⁴ o Director conhece todos os alunos.^{/165} E todos os funcionários conhecem todos os alunos. Pelo nome, mas não conhecem só pelo nome, conhecem muito acerca dos alunos/¹⁶⁶ Há muita informação que nos chega ...indirectamente, não nos vem directamente pela família ou pelo próprio aluno.^{/167} Vem pelo vizinho, vem pelo funcionário, vem por aqueles que o conhecem porque o meio é pequeno.^{/168} São as relações de proximidade e isso para mim é qualquer coisa de muitíssimo importante na recuperação de qualquer aluno.^{/169} Se eu souber qual é o problema exacto do aluno, é que muitas das escolas nunca chegam a saber qual é o problema do aluno, porque a família não o diz, o aluno não o diz.^{/170} Mas aqui o vizinho diz e nós podemos actuar.^{/171} Ainda agora há pouco tempo numa reunião,... havia um miúdo que praticamente não via.^{/172}</p> | Identidade do agrupamento como ponto forte | 23 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>E estava ali, o miúdo não aprendia, e não aprendia porque? Não aprendia porque não via.¹⁷³</p> <p>(...) às vezes os miúdos não aprendem por uma série de coisas, e até porque não estão bem, E não estão bem porquê? Às vezes conseguimos saber porque não estão bem, noutra sítio não conseguiríamos.¹⁷⁴</p> <p>E depois há a preocupação de criar uma boa imagem. Isto aqui toda a gente é conhecido.¹⁷⁵</p> <p>MC aqui toda a gente sabe quem é o MC e também sabem quem é o Senhor C. Nós somos conhecidos por todos e temos uma imagem a defender, empenhamo-nos ao máximo naquilo que fazemos, há um empenho, os nossos alunos são a nossa família, mas é que são mesmo a nossa família.¹⁷⁶</p> <p>Isto tudo roda à volta do facto de ser um agrupamento pequeno e tem muitas, mesmo muitas vantagens.¹⁷⁷</p> <p>Posso complementar com uma coisa que ontem foi falada. Que foi o Director referir e ficou-me a bater na cabeça quando saí daqui, veio à baila até trazida por mim para a conversa a questão da escola de P.S. estar muito melhorada e estar muito bonita. E ele disse uma coisa que é uma grande verdade. Eu ainda não assisti bem a esta escola, a esta escola familiar.¹⁷⁸</p> <p>É que nesta escola cada cantinho, ele utilizou mesmo esta frase, cada cantinho tem uma pessoa ou tem a pessoa ou uma coisa feita por ela e basta dar umas voltas aí pelos corredores e ver os azulejos, ver as criancinhas, e ver tudo para se ver de facto que escola é uma escola humanizada.¹⁷⁹</p> <p>é uma escola humanizada, é uma escola que está virada para as pessoas, não sei se está de costas virada para a produtividade dos alunos, eu não acredito que esteja.¹⁸⁰</p> <p>mas está essencialmente virada de frente para as pessoas, cada parede está de frente para os alunos, ele disse-me nisso chamou-me à atenção disso.¹⁸¹</p> <p>E ele tem muita razão, esta escola é uma escola muito humanizada e sente-se, sente-se isso nos corredores e cá dentro.¹⁸²</p> | | |
|---|--|--|

APÊNDICES 6 - **QUADRO GERAL DE COMPARAÇÃO DE DADOS**

Análise de conteúdo - Quadro Geral de comparação de dados

CATEGORIA: Melhoria educativa

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|---|---|--|--|
| Expectativas relativamente à melhoria educativa | Alterações na qualidade do serviço prestado | <p>1. O que mudou foi a <u>constituição da equipa de avaliação interna</u>./¹³⁵</p> <p>2. E a questão <u>das metodologias a utilizar</u> talvez tenha ficado mais consistente/¹³⁶</p> <p>3. E a escola tenha interiorizado que ... tinha que fazer <u>uma avaliação interna mais sustentada</u>/¹³⁷</p> <p>4. E de acordo com a legislação ... <u>estar situado na legislação</u>, essencialmente isso./¹³⁸</p> <p>5. <u>Na prática do dia-a-dia, o despertar para isso</u> e agora futuramente ver resultados/¹³⁹</p> <p>6. <u>Tivemos uma preocupação maior...no que diz respeito à articulação, a fazer registos</u>, algumas coisas até se faziam, mas não estavam registadas./⁵⁶</p> <p>7. Mudando práticas, exactamente ... sim práticas nós até fazíamos algumas coisas não estava registado, agora temos esse preocupação, <u>acabou por acontecer uma mudança de práticas</u>./⁶⁴</p> <p>8. Se <u>se regista fica para o que vem a seguir pegar no que já foi feito</u>./⁶⁵</p> <p>9. <u>Registando ... a informação circula</u> de uma outra forma./⁶⁶</p> <p>10. Por exemplo agora a <u>feira verde, se formos ver aí na comunidade já há muitos panfletos, muitos cartazes</u> a dizer que nesta semana vai acontecer a feira verde./⁶⁹</p> <p>11. Estou a lembrar-me ... da matemática em que os miúdos <u>passaram a ter matemática no estudo acompanhado</u>./⁵¹</p> <p>12. Isso já estava previsto anteriormente face aos resultados da matemática <u>passarmos a dar mais tempo para a matemática</u>/⁵²</p> <p>13. Isso <u>foi uma forma também de implementar</u>/⁵³</p> <p>14. <u>Reforçando os tempos lectivos de trabalho nessa área</u>, reforçando <u>os apoios</u>, dedicando mais pessoas a esse apoio, há uma maior heterogeneidade de pessoas que trabalham com cada uma das turmas a nível da matemática, por exemplo./⁶⁸</p> <p>15. Temos a preocupação <u>no estudo acompanhado de estar lá um professor de matemática (...)</u>./⁶⁹</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A constituição da equipa de avaliação interna ✓ Das metodologias a utilizar ✓ uma avaliação interna mais sustentada ✓ Estar situado na legislação ✓ Na prática do dia-a-dia, o despertar para isso ✓ Tivemos uma preocupação... no que diz respeito à articulação, a fazer registos ✓ Acabou por acontecer uma mudança de práticas ✓ Se regista fica para o que vem a seguir pegar no que já foi feito (3) (8,9, 10) ✓ Passaram a ter matemática no estudo acompanhado (5) (11, 12, 13,14, 15) |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|---|--|---|--|
| Expectativas relativamente à melhoria educativa | Avaliação externa versus melhoria da qualidade educativa | <p>1. Eu acrescentaria ...estamos atentos às críticas e às notas que o relatório da IGE faz^{/141}</p> <p>2. E nessa medida assim que o recebemos [<i>estão atentos ao que foi apontado como pontos fortes?</i>]...tentamos <u>ir ao encontro</u> das “críticas” apontadas pela IGE^{/142}</p> <p>3. No sentido de <u>corrigir aquilo que é possível corrigir</u>^{/143}</p> <p>4. E o caso <u>da autoavaliação foi uma delas</u>, assim como <u>outro tipo de documentos</u> às vezes eles apontam falhas aqui (...)^{/144}</p> <p>5. Em substância não altera ... o conteúdo, mas nós na medida do possível <u>tentamos ir ao encontro disso</u>.^{/146}</p> <p>6. Houve...<u>um alerta para alguns domínios e algumas práticas</u> (...).^{/148}</p> <p>7. Do relatório se depreendeu que ... houve ... <u>um alerta para ter uma atenção maior</u> relativamente a essas matérias.^{/149}</p> <p>8. Se eram os <u>pontos fortes passaram a ser também referências</u> para ...o agrupamento poder dizer que tem isto ou aquilo, <u>relativamente aos que estavam menos bons foi um alerta</u>.^{/150}</p> <p>9. A <u>Inspecção traz sempre alguma alteração</u>, quanto mais não seja o facto de estarem cá presente e levar a mexer nas coisas.^{/54}</p> <p>10. Posso dizer que <u>houve melhoria, há sempre melhoria</u>, eu encaro a avaliação externa, estou totalmente de acordo com o que o R. disse. Pensamos sobre as coisas há sugestões...^{/76}</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estamos atentos às críticas e às notas que o relatório da IGE faz ✓ Ir ao encontro das “críticas” apontadas pela IGE ✓ Corrigir aquilo que é possível corrigir (2) (3, 5) ✓ Da autoavaliação foi uma delas... outro tipo de documentos ✓ Um alerta para alguns domínios e algumas práticas (2) (6, 7) ✓ Pontos fortes passaram a ser também referências... relativamente aos que estavam menos bons foi um alerta ✓ Inspecção traz sempre alguma alteração ✓ Houve melhoria, há sempre melhoria |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|---|---|---|--|
| Expectativas relativamente à melhoria educativa | Contributo da avaliação externa para a melhoria | <p>1. Podem não ser falhas, mas ... é o entendimento da IGE, <u>em determinado documento deviam aparecer isto, aquilo</u> (...) /145</p> <p>2. <u>Há uma maior preocupação em publicar, em promover estes projectos, tornar visível</u>, mesmo para fora de escola que se fez isto, que se está a tentar fazer...^{/67}</p> <p>3. <u>Tornar visível</u>^{/68}</p> <p>4. Isso não acontecia, <u>nós fazíamos mas não era assim tão visível, para fora da escola</u>. Foi isto que aconteceu.^{/70}</p> <p>5. Se me pedisse, assim no quê? <u>Eu não tinha muito para dizer</u>, eu não estou na escola todos os dias, só por isso não é por não haver.^{/77}</p> <p>6. Mas senti nessas reuniões todas, o quão <u>foi levado a sério a chegada da avaliação externa</u>. Isso senti de certeza. ^{/78}</p> <p>7. Porque eu conheço os professores aqui na escola como o caso do director e mais alguns e <u>percebeu-se que o processo foi levado a sério</u>, eu não tenho a mais pequena dúvida que o <u>processo foi consequente a nível interno</u>.^{/79}</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em determinado documento deviam aparecer isto, aquilo ✓ Há uma maior preocupação em publicar, em promover estes projectos, tornar visível (3) (2,3,4) ✓ Eu não tinha muito para dizer ✓ Foi levado a sério a chegada da avaliação externa ✓ Processo foi consequente a nível interno |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|---|---------------------------------------|--|---|
| Expectativas relativamente à melhoria educativa | Percepção sobre o ensino experimental | <p>1. Em relação às ciências embora tenha sido apontado, segundo a opinião geral [professores] quer do 1º ciclo, quer do pré-escolar, quer depois do departamento de matemática e ciências, <u>isso não correspondia de todo à realidade</u>.¹⁷³</p> <p>2. <u>Continuou-se a fazer o trabalho e contrapor-se ... com uma série de experiências e de actividades que se produziām que eram a realidade</u>.¹⁷⁴</p> <p>3. E que isso <u>considerava-se na realidade que estava no ponto certo</u>.¹⁷⁵</p> <p>4. Ensino experimental – <u>nalgumas aulas, mas são poucas porque não há muito tempo</u>. Não há manuseamento no laboratório.²⁴</p> <p>5. A nível do meu departamento, eu lembro-me que eles focaram, mas isso também <u>foi focado em n relatórios que eu também analisei alguns que estavam publicados no site da IGE</u>.⁴⁴</p> <p>6. Falam ... das <u>poucas actividades práticas, pouco trabalho experimental</u>, ensino experimental.⁴⁵</p> <p>7. Eles falaram ... do programa ensino experimental das ciências porque entretanto <u>tinha havido alguma formação mas algumas pessoas até não conseguiram</u>.⁴⁶</p> <p>8. Não me inscrevi numa quando estive em Lisboa e depois <u>não tem surgido mais nada</u>.⁴⁷</p> <p>9. Nesse aspecto eles foram um bocado injustos, pois eles <u>não perguntaram a ninguém nenhum professor de ciências</u> perguntaram apenas aos alunos.⁴⁸</p> <p>10. O que eu verifico se eu perguntar na minha turma de 7º ano então nós este ano já realizamos trabalho experimental. <u>Eles só consideram trabalho experimental, as experiências quando acontece uma explosão ou uma coisa qualquer</u>.⁴⁹</p> <p>11. Então nós este ano não andamos a <u>medir pesos, a medir massas, a trabalhar com dinamómetros</u>, não andámos a fazer isto e aquilo. Ai sim.⁵⁰</p> <p>12. Então isso não é trabalho experimental? <u>Não isso não são experiências</u>.⁵¹</p> <p>13. <u>Experiências para eles são outras coisas</u>. No entanto nesse aspecto acho que se fossem outros alunos as opiniões teriam sido diferentes.⁵²</p> <p>14. <u>Aliás só são essas é que são as experimentais...</u>¹⁵²</p> <p>15. Uns pontos melhores, outros pontos mais fracos. Por exemplo há uma questão, aí relativamente à auto-avaliação, que frisa a <u>questão das ciências</u>, por exemplo e que <u>nós respondemos, o meu departamento porque achou injusto aquilo que era feito</u>.⁸⁶</p> <p>16. Se aquilo era <u>um ponto que era considerado fraco</u>, a questão do ensino experimental de ciências, <u>porque não me questionaram sobre isso?</u>⁸⁹</p> <p>17. e nós <u>sabemos perfeitamente que as ciências funcionam bem</u>, e que temos uma semana das ciências, que fazemos todas as actividades experimentais que é possível fazer para quem tem 90 minutos por semana dividido em 45 + 45 minutos e tem um programa extensíssimo para cumprir.⁹¹</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Às ciências embora tenha sido apontado... isso não correspondia de todo à realidade ✓ Continuou-se a fazer o trabalho... com uma série de experiências e de actividades que se produziām que eram a realidade (2) (2,3) ✓ Nalgumas aulas, mas são poucas porque não há muito tempo ✓ Foi focado em n relatórios que eu também analisei alguns que estavam publicados no site da IGE ✓ Poucas actividades práticas, pouco trabalho experimental ✓ Tinha havido alguma formação mas algumas pessoas até não conseguiram ✓ Não tem surgido mais nada ✓ Não perguntaram a ninguém nenhum professor de ciências ✓ Eles só consideram trabalho experimental, as experiências quando acontece uma explosão ou uma coisa qualquer (4) (10, 12, 13,14) ✓ A medir pesos, a medir massas, a trabalhar com dinamómetros ✓ A questão das ciências... nós respondemos, o meu departamento porque achou injusto ✓ Um ponto que era considerado fraco... porque não me questionaram ✓ Sabemos perfeitamente que as ciências funcionam bem |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|---|--------------------------------------|--|---|
| Expectativas relativamente à melhoria educativa | Limitações da escola para a melhoria | <p>1. E o que é a melhoria da qualidade educativa? <i>[foi necessário esclarecer]</i>⁴⁷</p> <p>2. <u>Nós temos meninos do 1ºciclo que chegam aqui às 8 e 30</u>, outros às 8 e saem daqui alguns deles 6, 6 e tal.¹¹⁶</p> <p>3. <u>Há muitos meninos que nem sequer vêm o pai, nesse dia</u>. É com isso que nós temos que lidar.¹¹⁷</p> <p>4. E depois <u>ensinar ainda é um bocado complicado</u>.¹¹⁸</p> <p>5. Começa a haver <u>um afastamento cada vez maior dos pais em relação à escola</u>.¹⁸¹</p> <p>6. E verdadeiramente se calhar <u>a grande percentagem dos pais dos alunos continua a ter baixas expectativas</u>.¹⁸²</p> <p>7. <i>[É uma questão cultural?]</i> <u>Eu penso que sim</u>.¹⁸³</p> <p>8. A implementação, <u>nós já sabíamos que a matemática era um problema, era e continua a ser</u>, e tudo temos feito para resolver essa situação do insucesso na disciplina de matemática.⁶⁷</p> <p>9. Isto era uma situação que nós já tínhamos pensado, umas vezes fazíamos outras vezes não fazíamos, porque os recursos que a escola tem, <u>os recursos humanos nem sempre são aqueles que a escola quer ter</u>.⁷⁰</p> <p>10. Limitados ao número de alunos, ao número de turmas, <u>muitas das vezes não conseguimos ter dois professores do 3º ciclo, por exemplo, a leccionar matemática</u>.⁷¹</p> <p>11. O horário é para um e não é para dois. E <u>se temos só um, depois as horas para apoio são poucas</u>.⁷²</p> <p>12. <u>Dava jeito era ter 2 para que dessem depois resposta para aos apoios</u>.⁷³</p> <p>13. Toda esta gestão nem sempre é fácil. E muitas das vezes foge um pouco daquilo que a escola queria fazer. A escola não faz aquilo que quer fazer, <u>a escola faz aquilo que pode fazer</u>.⁷⁴</p> <p>14. Mediante os recursos que tem e havendo uma consciência de algo mais faz falta, que essa consciência existe, mas <u>não havendo recurso para, temos que ficar por aí</u>.⁷⁵</p> | <p>✓ O que é a melhoria da qualidade educativa?</p> <p>✓ Nós temos meninos do 1ºciclo que chegam aqui às 8 e 30</p> <p>✓ Há muitos meninos que nem sequer vêm o pai, nesse dia</p> <p>✓ Ensinar ainda é um bocado complicado</p> <p>✓ Um afastamento cada vez maior dos pais em relação à escola</p> <p>✓ A grande percentagem dos pais dos alunos continua a ter baixas expectativas</p> <p>✓ <i>[É uma questão cultural?]</i> Eu penso que sim</p> <p>✓ Nós já sabíamos que a matemática era um problema, era e continua a ser</p> <p>✓ Os recursos humanos nem sempre são aqueles que a escola quer ter (2) (9, 10)</p> <p>✓ Se temos só um, depois as horas para apoio são poucas</p> <p>✓ Dava jeito era ter 2 para que dessem depois resposta para aos apoios</p> <p>✓ A escola faz aquilo que pode fazer</p> <p>✓ Não havendo recurso para, temos que ficar por aí</p> |

Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M.

| Sub-categoria | Indicadores | Unidades de registo | Conceitos - chave |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Aspectos melhorados após o processo | Mudanças ocorridas consideradas melhorias | <p>1. Houve alguma <u>mudança de práticas</u>?¹⁵¹</p> <p>2. Na questão de tentar ... <u>orientar ... a acção interna da escola</u> nunca esquecendo ... a imagem e a autoavaliação interna que a escola tem.¹⁵²</p> <p>3. <u>A principal ... que tem havido é de facto a questão do alerta</u>?¹⁵⁵</p> <p>4. Inculir <u>uma prática de autoavaliação na escola</u>, essencialmente isso.¹⁵⁶</p> <p>5. <u>A melhoria aconteceu com a procura de evidências</u> e ... se traduziu depois em resultados?⁵⁹</p> <p>6. Então <u>em todas as actas</u>, aparece inclusivamente na ordem de trabalhos, a <u>análise dos resultados e esses resultados são analisados ali</u>, e vão para casa dos representantes todos.¹⁹¹</p> <p>7. <u>Nós temos uma caixa de correio electrónico comum a todos</u>, não é em qualquer escola por exemplo...eu tinha de me estar a preocupar com o factor um, factor dois, nós temos uma caixa de correio electrónico e qualquer pessoa do conselho geral vai lá e acede aquela caixa que é nossa, toda a gente sabe o que se está a fazer¹⁹²</p> <p>8. Para além disso ainda <u>podemos enviar de lá de uns para os outros para os mails particulares</u>, mas passa tudo por ali.¹⁹³</p> <p>9. Criou-se uma estrutura aqui logo de início, isto é velho aqui na escola, está a ver no departamento de ciências passava-se de uma caixa para outra ...então chega qualquer coisa por mail, vai para o mail da biblioteca, vai para o mail do ensino especial, para o mail do departamento disto departamento daquilo, <u>começou-se a trabalhar assim, em rede</u>?¹⁹⁴</p> <p>10. E nós hoje em dia <u>temos um manancial de papelada ali acessível, sem ser preciso estar a imprimir</u> sem sentido e antecipadamente e não escondemos nada de ninguém, porque o que está aqui, por exemplo é enviado para um professor é enviado para a associação nova cultura, portanto a associação nova cultura e as outras associações?¹⁹⁵</p> <p>11. Tem em poder por exemplo o regulamento interno da escola, tem os critérios de avaliação, tem os resultados escolares, o plano anual de actividades, os relatórios do plano anual de actividades, isto <u>trabalha abertamente, o nosso objectivo aqui é facultar e não é esconder</u>?¹⁹⁶</p> <p>12. Facultar para que as pessoas possam discutir, isto tem sido feito, aliás já era feito, isto é, nós <u>estamos a dar às pessoas a oportunidade delas se pronunciarem sobre aquilo que está a ser feito</u> e isto é avaliação.¹⁹⁷</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mudança de práticas ✓ Orientar ... a acção interna da escola ✓ A principal... a questão do alerta ✓ Inculir uma prática de autoavaliação na escola ✓ A melhoria aconteceu com a procura de evidências ✓ Em todas as actas...análise dos resultados e esses resultados são analisados ali ✓ Temos uma caixa de correio electrónico comum a todos (2) (7, 8) ✓ Começou-se a trabalhar assim, em rede ✓ Temos um manancial de papelada ali acessível, sem ser preciso estar a imprimir ✓ Trabalha abertamente, o nosso objectivo aqui é facultar e não é esconder ✓ Estamos a dar às pessoas a oportunidade delas se pronunciarem sobre aquilo que está a ser feito |

