



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste projeto de mestrado contou com preciosos apoios e incentivos, a quem gostaria de deixar o meu mais sentido agradecimento.

Ao Professor Doutor Fernando Diogo, pela sua orientação, disponibilidade e prontidão com que acedeu a todas as solicitações, bem como pela partilha de ideias e da sua vasta experiência nas conversas mantidas durante a realização deste projeto.

Aos meus amigos Paula Cruz e André Guterres um obrigado por tudo, aos quais estarei para sempre grato. Sem eles este percurso tornar-se-ia muito mais árduo.

À minha amiga Paula, um agradecimento muito especial pelo incentivo e apoio incondicional, pelo humor inteligente e contagiante. Agradeço-lhe ainda a total disponibilidade na revisão dos textos e a partilha da sua experiência e das suas opiniões construtivas.

Ao meu amigo André, agradeço-lhe também o incentivo e apoio incondicional, o seu otimismo e conselhos sensatos. Agradeço-lhe ainda ter aceitado o desafio de frequentar este mestrado e partilhar as suas opiniões críticas e perspicazes ao longo dos inúmeros trabalhos realizados e das conversas durante o curso.

Ao Diretor do agrupamento, por ter permitido a realização da investigação, pelo seu apoio, compreensão e confiança.

Aos meus colegas do agrupamento pela disponibilidade em participar no estudo empírico, em particular aos entrevistados e aos colegas que se disponibilizaram para testar o questionário.

Finalmente, à minha família, por estarem sempre presentes, pelo seu apoio incondicional e por acreditarem em mim. Em especial, à Ângela e aos meus filhos Xavier e Guilherme.

## RESUMO

O Decreto-lei n.º 31/2002 estabelece a obrigatoriedade da avaliação das escolas, nas suas dimensões de avaliação externa e autoavaliação. Atualmente, as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante em todos os domínios da ação educativa. A autoavaliação é o processo que mais poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola pois, para além de evidenciar e demonstrar, permite melhorar. Este processo só pode ser conduzido se a comunidade educativa assim o desejar e terá tanto mais sucesso quanto os intervenientes se reverem nele, quanto mais participado for e quanto mais se apropriarem dos processos de melhoria. Porém, no agrupamento X os professores não se revêm no modelo de autoavaliação e desvalorizam este processo. Partindo da perceção desta realidade surgiu a necessidade de entender como se pode otimizar os efeitos da autoavaliação no agrupamento X. O estudo empírico realizado pretendeu perceber o impacto que a autoavaliação tem no agrupamento X, o que mudou após a sua constituição e de que modo pode ser colocada ao serviço da melhoria. Tendo por base a análise estatística do questionário aos docentes da escola sede do agrupamento X e a análise de conteúdo das entrevistas a três elementos considerados fundamentais no processo de autoavaliação, suportado pelo enquadramento teórico, delineou-se um plano de ação, que envolve a participação de toda a comunidade educativa e visa o aperfeiçoamento do processo de autoavaliação. Espera-se contribuir para implementar mudanças, com vista à promoção da reflexão, da participação, do desenvolvimento organizacional e da melhoria.

### **Palavras-chave:**

Autoavaliação; participação; desenvolvimento organizacional; melhoria

## **ABSTRACT**

Law nº 31/2002 establishes the compulsory evaluation of schools, in their external evaluation and self-assessment dimensions. Currently, self-assessment practices have been playing an increasingly important role in all areas of educational activity. Self-assessment is the process that can contribute more to the organizational development of the school because, besides highlighting and demonstrating, it enables to improve. This process can only be conducted if the educational community so desires and it will be more successful if the participants believe in it, the more involved they are and the more they appropriate the improvement processes. However, in group X teachers do not believe in the self-evaluation model and undervalue the process. Bearing in mind this reality, it arises the need to analyze the whole process of self-assessment in order to understand how we can optimize the effects of self-evaluation in group X. The empirical study conducted aimed to understand the impact that the self-assessment has on group X, what has changed after its constitution and how it can be improved. Based on the statistical analysis of the teacher survey of the X grouping school and the content analysis of the interviews with three elements considered crucial in the self-evaluation process and supported by the theoretical framework, a plan of action was outlined, involving the entire educational community participation, aiming at the improvement of the self-evaluation process. It is hoped to contribute to implement significant changes, in order to promote reflection, participation, organizational development and improvement.

### **Keywords:**

Self-assessment; participation; organizational development; improvement

## ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice de quadros e figuras	6
Lista de abreviaturas	7
Introdução	8
1. Problema, contextualização e objetivos	10
1.1. O problema	10
1.1.1. Justificação da escolha	11
1.2. Contextualização	12
1.3. Objetivos gerais do projeto	13
2. Enquadramento teórico	14
2.1. A escola como organização	14
2.1.1. Modelos organizacionais de escola	15
2.1.2. Culturas de escola	21
2.2. Desenvolvimento organizacional	23
2.2.1. Desenvolvimento organizacional e avaliação	24
2.2.2. Desenvolvimento organizacional e participação	25
2.3. Avaliação das organizações escolares	28
2.3.1. Modos de entendimento da avaliação	28
2.3.2. Modalidades de avaliação	31
2.3.3. Autoavaliação de escolas	34

2.3.4. Operacionalização da autoavaliação de escolas	42
3. Estudo empírico	47
3.1. Desenho da investigação	47
3.1.1. Público-alvo e amostra	47
3.1.2. Metodologia e método de investigação	48
3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	50
3.1.4. Técnica de análise de dados	53
3.2. Análise e discussão dos dados	54
3.2.1. Processo de investigação	54
3.2.2. Inquérito por questionário	56
3.2.3. Inquérito por entrevista	72
3.2.4. Triangulação dos dados analisados	84
4. Plano de ação	91
Considerações finais	101
Bibliografia	102
Legislação	108
Documentos consultados	108
Apêndices	109

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Evolução da avaliação	29
Quadro 2: Autoinspeção e autoavaliação	33
Quadro 3: Posicionamento da autoavaliação face à avaliação externa	37
Quadro 4: Comparação entre escolas eficazes e escolas em melhoria	39
Figura 1: Dimensões da avaliação das escolas e desenvolvimento	31
Figura 2: Fatores para a melhoria eficaz de escola	40
Figura 3: Etapas da autoavaliação	46

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AA: Autoavaliação do Agrupamento  
CA: Contrato de Autonomia  
CEA: Coordenadora da Equipa de Autoavaliação  
CP: Conselho Pedagógico  
CG: Conselho Geral  
DO: Desenvolvimento Organizacional  
EAA: Equipa de Autoavaliação do Agrupamento  
IGEC: Inspeção-Geral da Educação e Ciência  
PCG: Presidente do Conselho Geral  
PEA: Projeto Educativo do Agrupamento  
PMA: Plano de Melhoria do Agrupamento  
PPA: Plano Plurianual de Atividades  
RAA: Relatório de Autoavaliação do Agrupamento  
RAE: Relatório de Avaliação Externa  
TEIP3: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas emerge na Europa nos anos 80 e resulta da globalização e de políticas económicas e sociais neoliberais que dotaram as escolas de maior autonomia de gestão e administrativa. Em Portugal, apenas nos anos 90, se desenvolveram os primeiros programas como resultado da conjugação de vários fatores, nomeadamente a internacionalização do país, a promoção de políticas de descentralização, o acréscimo de autonomia atribuída à escola, a pressão pública exercida sobre as escolas para melhorar o serviço prestado e os resultados da investigação sobre eficácia escolar. Apesar do Decreto-lei n.º 31/2002, estabelecer a obrigatoriedade da avaliação das escolas, nas suas dimensões de avaliação externa e autoavaliação, esta apenas adquiriu dimensão crítica a partir de 2006, com o programa de Avaliação Externa das Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (Fialho, 2011; Grilo & Machado, 2009; Rocha, 2012).

Atualmente, as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante nas escolas. A investigação tem revelado várias formas de ação das escolas: muitas permanecem indiferentes; outras continuam a prestar atenção a rotinas antigas; algumas aplicam instrumentos e procedimentos disponíveis em várias publicações ou ensaiam os seus próprios modelos de autoavaliação e, raramente, há quem aplique de forma sistemática modelos de autoavaliação (Alaiz, 2007, p.1).

Apresenta-se a organização deste projeto nas quatro partes que o constituem. Na primeira parte é apresentado o problema e a justificação da problemática que motivou a investigação, bem como o contexto onde se desenvolve a investigação e os objetivos a atingir.

Na segunda parte procede-se à revisão de literatura sobre o tema que nos propomos investigar. Antes de mais reflete-se sobre *a escola como organização* já que partilha um conjunto de características com as demais

organizações sociais. Contudo, nem sempre se delimita suficientemente as diferenças que os *modelos organizacionais de escola* apresentam face a outras organizações. Os diferentes modelos de escola cruzam-se, necessariamente, com as *culturas de escolas*. Em seguida, perspetivamos o *desenvolvimento organizacional* (DO) como uma metodologia transversal capaz de promover a mudança e a adaptação da organização à mudança e reflete-se sobre a avaliação das escolas como um dispositivo de DO e da importância da participação como instrumento de desenvolvimento. Por fim procuramos compreender a *avaliação das organizações escolares*. Os diversos *modos de entendimento da avaliação* refletem diferentes conceções políticas e ideológicas. Esta multiplicidade de modalidades e expressões conduzem a diferentes *modalidades de avaliação* e a um posicionamento também distinto, face à avaliação externa. A *autoavaliação das escolas* afigura-se como uma modalidade com um conjunto de traços distintivos e direcionada para a melhoria, que será tanto mais conseguida quanto os intervenientes se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos e prioridades de melhoria. Apesar de não existirem modelos pré-definidos para a *operacionalização da autoavaliação das escolas* esta deve basear-se num dispositivo simples e exequível desenvolvendo-se ao longo de uma sequência de etapas que devem atender a determinados requisitos.

A terceira parte do projeto, o *estudo empírico*, inicia-se com a descrição do *desenho da investigação*. A nossa investigação tem como público-alvo os docentes da escola sede do agrupamento X e recorre a uma abordagem qualitativa, sob a forma de um estudo de caso. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados optamos pela aplicação de um questionário e de entrevistas e recorreremos à análise estatística de natureza descritiva e à análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. Em seguida apresentamos o tratamento e a análise dos dados, com a descrição do processo de investigação e a respetiva discussão dos dados obtidos.

Na quarta parte do trabalho é apresentado o plano de ação e as considerações finais.

## PROBLEMA, CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS

### 1.1. O PROBLEMA

O atual quadro legal português, relativo à avaliação do ensino não superior (Decreto-lei n.º 31/2002), confere à avaliação um carácter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência com o apoio da administração educativa. Neste enquadramento, observa-se a tendência para que as práticas avaliativas alarguem a sua ação para além da avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação tem vindo a ampliar-se, de um modo cada vez mais fundamentado, consistente e sistemático às políticas educativas, aos programas curriculares, projetos pedagógicos e às organizações escolares (Coelho et al., 2008).

Bolívar (2006) refere-se à avaliação das escolas como um processo e um lugar de convergência entre a avaliação externa, orientada para a eficácia, e a autoavaliação, orientada para a melhoria, sendo que ambas se devem complementar. Deste modo, a autoavaliação surge como uma estratégia de melhoria, que será tanto mais bem conseguida quanto mais os intervenientes se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos e prioridades de melhoria (Fialho, 2011).

No entanto, os professores do agrupamento X não se revêm no modelo de autoavaliação do agrupamento (AA) e desvalorizam este processo. Tendo em consideração esta problemática, a pesquisa e análise de bibliografia diversificada acerca desta temática levou-nos à seguinte pergunta de partida: *Como otimizar os efeitos da autoavaliação?*

### 1.1.1. Justificação da escolha

As razões da escolha da temática de investigação relacionam-se, por um lado, com o interesse pessoal suscitado pela avaliação de escolas e, por outro lado, pelo facto de exercer a minha atividade docente na escola em questão e, simultaneamente, integrar a equipa de autoavaliação do agrupamento (EAA).

Aquando da nomeação da equipa, nenhum dos membros tinha tido qualquer formação na área, nem estava particularmente sensibilizado para a importância da mesma. No entanto, a especificidade das tarefas inerentes ao trabalho de autoavaliação do agrupamento tornou imperiosa a necessidade de aprofundar e sustentar os conhecimentos sobre esta temática.

Na escola em estudo existe uma equipa de autoavaliação que, de forma regular e sistemática procede à recolha e análise de todos os dados relativos ao sucesso escolar, absentismo, abandono e indisciplina. Periodicamente, é elaborado um relatório de autoavaliação do agrupamento (RAA) que é entregue ao diretor, apresentado em conselho pedagógico (CP) e no conselho geral (CG). A equipa de autoavaliação tem efetuado diligências a fim de selecionar um conjunto de indicadores fiáveis e tem articulado o trabalho com a equipa do Território Educativo de Intervenção Prioritária – 3ª geração (TEIP3) de modo a uniformizar e tornar coerente a informação que ambas as equipas apresentam. Note-se, que no artigo 10.º, alínea d), do despacho normativo n.º 20/2012, relativo ao TEIP, se pede a presença de um membro da equipa de autoavaliação, na equipa multidisciplinar TEIP.

Não obstante todo o trabalho que este relatório implica, o processo de autoavaliação caracteriza-se por ser eminentemente burocrático e por não ser devidamente refletido pelas estruturas intermédias ou pelos docentes em geral. A equipa de autoavaliação sente que estas informações não são apropriadas pelos docentes e, como tal, não se observam mudanças organizativas e das práticas escolares dos docentes.

O processo de autoavaliação apresenta vários constrangimentos:

1. Incide quase exclusivamente nos resultados escolares;
2. A equipa é percecionada como tendo uma função de mera coletora de dados e do seu tratamento estatístico;
3. Falta de tempo e de *peso* institucional dos elementos (não existe nenhum membro da direção na equipa de autoavaliação);
4. As informações extraídas do relatório da equipa de autoavaliação não são usadas para sugerir/justificar opções estratégicas da escola.

Neste sentido, o que se pretende, com este projeto, é perceber o impacto que a autoavaliação tem neste agrupamento de escolas, o que mudou após a sua constituição e de que modo pode ser colocada ao serviço da melhoria.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O agrupamento de escolas X está situado na zona oriental da cidade do Porto e é um dos maiores desta cidade, sendo constituído por seis jardim-de-infância, seis escolas básicas e uma escola básica e secundária.

O agrupamento localiza-se numa zona desfavorecida, com alunos de diversos bairros sociais envolventes. Verifica-se que a população é, em média, mais jovem que a generalidade do país, apresenta baixos níveis de escolaridade e uma taxa de desemprego elevada. Assim, as expectativas académicas e sociais dos encarregados de educação e dos alunos são muito baixas. Dado o contexto social e os fracos resultados académicos dos alunos foram assinados vários contratos que, alegadamente, aumentam a autonomia da escola e concedem-lhe mais recursos, mas também estabelecem metas e objetivos muito exigentes sobretudo no que se refere aos resultados académicos, numa lógica tipicamente neoliberal.

De acordo com a última avaliação externa (2013), alguns dos aspetos a melhorar prendem-se com a necessidade de: a) desenvolvimento de uma

cultura de avaliação do agrupamento em que a monitorização e a análise dos resultados estimulem mudanças sistemáticas e a procura de uma melhoria contínua; b) criação/desenvolvimento de mecanismos de auscultação do nível de satisfação dos diferentes intervenientes da comunidade educativa; c) elaboração de ferramentas eficazes na recolha de todo o tipo de dados necessários à avaliação e monitorização do agrupamento.

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem vindo a valorizar cada vez mais os processos de autoavaliação e, por conseguinte, a forma como esta se operacionaliza nas escolas. No agrupamento em questão, o processo de autoavaliação surgiu como uma resposta a um imperativo legal no ano letivo de 2011-2012. A equipa recolhe dados, faz o seu tratamento e desafia – no relatório – a comunidade a “interrogar-se”. Para cada ponto fraco, a equipa aponta possíveis sugestões de melhoria, no entanto, porque se trata de mais um relatório entre vários, na prática, ainda não se conseguiu *otimizar os efeitos da autoavaliação*.

### 1.3. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

Relacionados com o conhecimento da realidade:

- Identificar modelos diferenciados de autoavaliação na literatura específica;
- Identificar fatores internos que reduzem o impacto do processo de autoavaliação;
- Conhecer a perceção dos professores relativamente aos efeitos da autoavaliação;

Relacionados com a transformação da realidade:

- Conceber um conjunto de medidas que ampliem o impacto do processo de autoavaliação.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A reflexão acerca das organizações, seja qual for a sua natureza, implica uma abordagem muito complexa, a qual necessita ter em conta diversos fatores. Esses fatores podem enquadrar-se nos inúmeros ramos das ciências sociais, nomeadamente na sociologia das organizações.

A sociedade atual é uma sociedade de organizações, sendo as organizações interdependentes. Etzioni (1984, citado por Costa, 1998, p.10-11) considera que as organizações constituem “unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos”.

A análise da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55).

Apesar de se reconhecer que a escola apresenta algumas das características consensualmente atribuídas às organizações em geral, esta também apresenta determinadas especificidades, tal como refere Licínio Lima:

Não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objetivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. –, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social do trabalho, entre outros aspetos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise (Lima, 1992, p.64 citado por Machado, 2001: 49)

A escola enquanto organização pode ser perspectivada a um nível *meso*, entre a sala de aula (*micro*) e o sistema de ensino (*macro*) e é a esse nível que se pretende desenvolver a investigação deste projeto.

### 2.1.1. Modelos organizacionais de escola

Gareth Morgan (1986), em *Images of organizations*, socorre-se de um tropo retórico para, dessa forma, introduzir uma imagética mais interpretativa e menos normativista nos estudos das diferentes estruturas organizacionais. Surgem, pela mão de Morgan, metáforas das organizações como máquinas, como organismos, como cérebros, como culturas, como sistemas políticos, como prisões psíquicas, como fluxo e transformação e como instrumentos de dominação.

Costa (1998), a partir de Morgan, elenca seis imagens organizacionais da escola: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como arena política; a escola como democracia; a escola como anarquia e a escola como cultura.

Há vários modelos que procuram sustentar, de um ponto de vista teórico e metodológico, a instituição escola. Qualquer um dos modelos existentes - modelo burocrático, modelo empresarial, modelo político, modelo «anárquico» e modelo (neo)institucional - são formas de organizar o conhecimento sobre a escola, porém, e face à singularidade desta instituição, nenhum deles é cabal e, em todos, se encontram constrangimentos.

O modelo burocrático, que de acordo com Machado (2001, p.50) “tem sido o mais usado na caracterização da escola”, foi teorizado por Max Weber. Este modelo caracteriza-se sumariamente pela centralização das decisões no ministério da educação e falta autonomia das escolas; obsessão pela regulamentação e pelos registos escritos; rotinização de procedimentos; procura de padronização dos conteúdos, das metodologias e dos critérios de atuação. A racionalidade deste modelo favorece a impessoalidade e a formalidade. Todas as escolas são organizações mais ou menos burocráticas, mediante a menor ou maior presença destes indicadores. Conclui Machado (2001, p.51) que, deste modo, "atingir os objetivos é uma questão de meios técnicos e de conhecimentos, sendo a avaliação concebida como controlo do cumprimento dos normativos".

A partir da análise de registos escritos “verifica-se a conformidade do documentado com o legislado” (Machado, 2001, p.51). O modelo burocrático encaixa na metáfora da máquina de Morgan (1986). Esta metáfora perspetiva a organização como um relógio cujas peças têm um lugar específico na engrenagem, desempenham uma função determinada e contribuem para o bom funcionamento do mesmo. Tem poder explicativo quando a tarefa é linear e bem definida, quando as condições de produção são estáveis, quando a produção é em série, quando há precisão e quando os trabalhadores são prolongamentos das máquinas, mas enfrenta muitas limitações: não adaptação à mudança, desencorajar da inovação, a apatia e a formatação dos trabalhadores. Nesta metáfora é demonstrado o quanto a busca pela precisão e eficiência subvaloriza os aspetos humanos da organização (desumanização), subestima a capacidade dos trabalhadores de resolverem problemas complexos e imprevisíveis, revelando grande dificuldade para se adaptar às mudanças (Morgan, 1986, p. 19-38).

Jorge Adelino Costa (1998) transporta para a escola, a partir do modelo burocrático de Weber e da metáfora da máquina de Morgan, uma série de indicadores que definem a escola burocrática:

a) centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; b) regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; c) previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; d) formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); e) obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*); f) atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; g) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; h) pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; i) conceção burocrática da função docente. (Costa, 1998, p.39)

O cumprimento de objetivos organizacionais prende-se não estritamente com o modelo burocrático, mas também com o modelo empresarial. Neste

modelo destacam-se características como a divisão, individualização e especialização do trabalho e a eficiência na realização das tarefas (obtenção de resultados tendo em conta os meios). O entendimento da escola como uma "empresa produtiva" (Machado, 2001, p.53) implica a existência não só de produtos alcançados, mas também "a economia de processos através de soluções padronizadas e da seleção das pessoas certas para os lugares certos" (Machado, p. 53). A avaliação decorrente deste tipo de modelo operativo valorizará o grau de excelência dos resultados académicos e os *rankings*, numa perspetiva de produtividade (recursos usados, *ratio* professor/aluno; alunos/pessoal não docente, taxas de sucesso, absentismo, abandono, despesa por aluno). Nestes dois modelos a avaliação é uma questão meramente técnica, em função de diretrizes e leis formais.

Uma alternativa aos modelos anteriores é o modelo político que escapa quer à racionalidade técnica do modelo burocrático, quer à previsibilidade do modelo empresarial, antecipando a diversidade de interesses e de objetivos dos diferentes intervenientes, bem como tendo em atenção as diferentes fontes de poder (e a forma como estas se conjugam entre si na organização). Diz-nos Machado que uma

avaliação à luz deste modelo tem em conta a diversidade de interesses dos atores, procura compreender os seus diferentes poderes, assinala as hegemonias e as dominações, presta atenção aos processos de participação nas decisões, aos compromissos, às cumplicidades, à mediação e à negociação, às resistências e às estratégias de mobilização, às revisões de decisões e de modos de agir com vista à viabilização e legitimação da ação organizacional (Machado, 2001, p.54).

Com efeito, a leitura da escola com as lentes deste modelo faz-nos entender de que forma as lógicas de ação são negociadas entre grupos de interesse no interior da escola. No entanto, e como realça Machado, não há modelos perfeitos e, também este, tem constrangimentos. A negociação entre grupos, os compromissos assumidos e as cumplicidades são traídas amiúde pela falibilidade humana: não somos nem omniscientes, nem capazes de tudo antecipar.

O modelo de caixote do lixo, que mais do que um modelo é uma metáfora para a deriva e falta de intencionalidade da ação organizacional, caracteriza-se pela ambiguidade que acentua "a complexidade e a instabilidade" (Machado, 2001, p.55). As incoerências, insuficiências e inconsistências na definição de objetivos nesta concepção da escola como anarquia organizada obstaculizam a compreensão e a participação efetiva nos processos pelos atores. Face à ausência de objetivos claros, será, em qualquer circunstância, difícil definir os objetivos da própria avaliação. No entanto, a ausência de racionalidade num momento inicial de definição da estratégia é, recorrentemente, substituída (e até legitimada) pelo recurso a uma racionalidade *a posteriori*, uma espécie de justificativa emocional. A par do modelo político e do modelo anárquico, temos o modelo (neo)institucional caracterizado pela desarticulação organizacional e pela tentativa de corresponder às expectativas da sociedade face à escola.

Neste modelo, a avaliação pode inserir-se numa "lógica de reforço da presunção de competência dos agentes educativos e da confiança da sociedade, tornando-se um ritual legitimador da sua atividade" (Machado, 2001, p. 56). A procura da legitimação quer dos profissionais docentes, quer da instituição pode favorecer a maquilhagem dos dados, ocultando aqueles que podem pôr em causa a competência da instituição, e iluminando os indicadores favoráveis. Neste modelo, a divulgação dos resultados é usada para aumentar a credibilidade da escola e esta depende da forma como é publicitada e aceite socialmente.

Além dos modelos e metáforas supra analisados, Costa (2009) trouxe para o campo das organizações educativas a metáfora da hipocrisia (conceito cunhado por Nils Brunsson citado por Costa, 2009, p. 2). Mais do que um problema, a hipocrisia é sobretudo vista como uma solução que as organizações encontram para responder às exigências e pressões – inconsistentes e contraditórias – a que são sujeitas e a que tem de responder favoravelmente para que a sua legitimidade institucional não seja posta em causa. Costa situa a metáfora da hipocrisia numa lógica de pós-modernidade e

num quadro neo-institucional. As organizações são, atualmente, entendidas como

flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída. (Costa & Castanheira, 2015, p.23)

Face a esta realidade “que corresponde a uma mudança de paradigma nos modos de entender, de estudar e de gerir as organizações” (Costa e Castanheira, 2015, p.24) e que rompe com o paradigma da racionalidade técnica, estamos perante uma nova forma de entender as organizações, reportando-nos, deste modo, a perspectivas como as da anarquia organizada, dos modelos micropolíticos, da teoria do caos, do neo-institucionalismo, da perspectiva da hipocrisia organizacional (Costa e Castanheira, 2015).

Costa (2007) apresenta o modelo neo-institucional do seguinte modo:

As organizações, neste caso, as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é fundamental autoavaliar-se, que é necessário ter um projeto educativo, um projeto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efetivamente as práticas (desarticulação entre intenção e ação) (Costa, 2007, p. 232).

A este modelo neo-institucional, corresponde uma liderança dispersa, caracterizada por “graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias, quer ao nível global das suas práticas, quer, especificamente, no que diz respeito aos seus processos de direção e gestão” (Costa & Castanheira, 2015, p.25). De acordo com Costa e Castanheira, a dispersão da liderança caracteriza-se, entre outros aspetos, pelo relevo dado às equipas e até num “certo culto do grupo, com a constituição de equipas de projetos e de equipas autogeridas, centrando o

fenómeno da liderança no espaço específico de cada uma das várias equipas” (Costa & Castanheira, 2015, p.24). Neste contexto, a equipa de autoavaliação afigura-se como uma dessas equipas autogeridas, com propósitos múltiplos (uma espécie de canivete suíço) ao serviço da hipocrisia, no sentido de Costa e de Brunsson.

Reportando-se à avaliação das escolas (autoavaliação e avaliação externa), diz-nos Costa que o uso da hipocrisia é a situação mais comum:

Ao nível dos mecanismos de autoavaliação das escolas (onde deparamos com situações de artificialismo dos dados e das respetivas interpretações, de descoordenação de processos, de incoerência entre diagnósticos, discursos e implicações nas práticas), quer quando a escola se depara com equipas de avaliação externa (ou quando tem que prestar contas) onde são comuns as estratégias dos diversos atores para mostrarem a face mais favorável e que melhor legitima a função social e educativa (o mais possível qualificada) da escola. (Costa, 2009, p. 7)

Deste modo, o discurso institucional vai num sentido; a decisão vai noutro e, a mais das vezes, a ação segue uma terceira via.

Qualquer processo de avaliação carece de instrumentos e metodologias, mas, antes disso é necessário responder à seguinte questão: "porquê avaliar a escola?" (Machado, 2001, p.57). A resposta a esta questão ajudará a perceber o "para quê" dessa mesma avaliação e, permitirá construir os necessários referenciais de avaliação, determinando "o que, quando e como avaliar, assim como quem deve ser implicado no processo de avaliação." (Machado, 2001, p.57).

### 2.1.2. Culturas de escola

Os diferentes modelos de escola cruzam-se, necessariamente, com as culturas existentes nas escolas. Existe um reconhecimento cada vez maior do papel essencial que a cultura de escola desempenha em qualquer processo de melhoria. Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) sistematizaram, a partir de Stoll e Fink (1996), as culturas existentes, apresentando cinco tipos de cultura de escola: escolas em movimento, as escolas em velocidade de cruzeiro, as escolas que se passeiam, as escolas lutadoras e as escolas submersas. Esta tipificação avalia as escolas a partir do binómio eficácia-ineficácia e melhoria-declínio.

Assim, as escolas em movimento, distinguem-se pelo valor acrescentado, pelo trabalho cooperativo e pela capacidade de resposta. Os objetivos e as metas estão claramente delineados. As escolas em velocidade de cruzeiro são consideradas eficazes pela comunidade educativa. Estas escolas destacam-se pelos resultados académicos que são elevados, independentemente da qualidade de ensino. Os *rankings* são o espelho da eficácia destas escolas, pese embora, se analisados com algum detalhe revelarem discrepâncias entre as notas internas e externas. O segredo das escolas em velocidade de cruzeiro está na população que servem, pois, se tivessem de ser eficazes para uma franja populacional mais heterogénea provavelmente os resultados seriam diferentes. Ao contrário das escolas anteriores, as escolas que se passeiam não são nem particularmente eficazes, nem especialmente ineficazes. Nos *rankings* são escolas que não se destacam nem pela positiva, nem pela negativa. Os objetivos de melhoria não são bem definidos e precisam de um estímulo ou apoio externo para melhorarem. As escolas lutadoras e as escolas submersas são ambas ineficazes, distinguindo-se as primeiras das segundas pelo esforço, quase sempre vão, que as primeiras fazem para melhorar. Nas escolas submersas as causas do insucesso são quase sempre atribuídas ao contexto. Os professores, seja por indiferença, incapacidade ou exaustão, são incapazes de preparar a melhoria.

Se Stoll e Fink (1996 citado por Alaiz et al) descrevem as culturas de escola a partir da oposição eficácia versus ineficácia e melhoria versus declínio, Hopkins, Ainscow e West (1998 citado por Alaiz et al), consideram mais pertinente o binómio eficácia versus ineficácia e dinamismo versus estaticismo.

O binómio eficácia/ineficácia reflete, sobretudo, os resultados académicos, enquanto o binómio dinamismo/estaticismo se prende com os processos. Neste sentido, são apontadas quatro culturas dominantes de escola: as escolas em movimento, as escolas afamadas, as escolas que vagueiam e as escolas enalhadas.

As escolas em movimento são escolas que lidam bem com a mudança, integrando inovação e tradição. As escolas afamadas vivem da sua história e dos resultados obtidos no passado. São escolas apegadas à tradição, mas com um histórico favorável. São escolas bem posicionadas nos *rankings*, apesar de o seu valor acrescentado ser baixo. As escolas que vagueiam são escolas que aderiram a inúmeros projetos e experimentaram metodologias diversas, porém, com fracos ou nulos resultados. No dizer de Alaiz et al. (2003), estas escolas podem ser consideradas hiperativas. Apesar da narrativa de inovação e mudança, o corpo docente está exausto e fragmentado. Os grupos perseguem objetivos diferentes, fragilizando a própria escola. Apesar dos esforços, os resultados ficam muito aquém do desejável, gerando frustração e desencanto. Por fim, as escolas enalhadas são escolas sem sucesso e sem esperança. O trabalho colaborativo e cooperativo são inexistentes, as expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições externas desfavoráveis. A mudança nem sequer é tentada.

O agrupamento de escolas X pode, pelo número ciclópico de projetos em que está e esteve envolvido, ser considerado uma escola que vagueia (na terminologia de Hopkins, Ainscow e West) e uma escola lutadora (na terminologia de Stoll e Fink). Com efeito, pelos fracos resultados é uma escola ineficaz, mas em constante procura da melhoria, ainda que sem resultados práticos muito expressivos.

## 2.2. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

O desenvolvimento organizacional (DO) tem origem na pluralidade de mudanças no mundo e nas organizações e na inadequação das estruturas tradicionais a essas novas circunstâncias. O DO procura aplicar a teoria comportamental na administração considerando a organização como um todo e assumindo uma abordagem sistêmica. A estrutura organizacional deve ser um sistema aberto e flexível, isto é, um sistema orgânico (Chiavenato, 2004).

O conceito de DO está relacionado com os conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança que ocorre no ambiente. A tarefa primordial do DO é mudar a cultura (maneira tradicional de pensar e fazer as coisas por todos os elementos da organização) e o clima organizacional. As pessoas são consideradas como contribuintes das organizações e as equipes são consideradas como o instrumento mais poderoso para conseguir um efetivo desenvolvimento da organização. A organização afigura-se como "a coordenação de diferentes atividades de contribuintes individuais com a finalidade de efetuar transações planejadas com o ambiente" (Chiavenato, 2004, p.371).

Para mudar a cultura e o clima, a organização necessita de ser adaptável (capacidade de reagir ao ambiente e solucionar problemas); ter identidade (conhecimento do seu passado e do presente e compartilhar objetivos com os participantes); ter noção exata do seu meio ambiente e apresentar integração entre os participantes (Chiavenato, 2004, p.374).

Esta metodologia apresenta as seguintes características: focaliza a organização global; orientação sistêmica; orientação contingencial; ênfase na solução de problemas; aprendizagem experimental; utiliza agentes de mudança; processos grupais e desenvolvimento de equipes; retroação intensiva; enfoque interativo. Resumidamente, o DO é um processo planejado de intervenção a longo prazo de mudança de uma organização o qual passa pela colheita de dados e pelo diagnóstico organizacional que conduz à ação de intervenção (Chiavenato, 2004, p.405).

### 2.2.1. Desenvolvimento organizacional e avaliação

A administração educativa tem vindo a reconhecer a avaliação como um dispositivo de DO capaz de desenvolver a eficácia e os processos de melhoria.

A avaliação das escolas, é feita com base em duas perspetivas diferentes mas complementares. A avaliação externa, que corresponde a uma visão direcionada para a eficácia da escola e fornece um olhar mais objetivo, isento de carga afetiva e a autoavaliação que corresponde a uma visão mais orientada para a melhoria contínua da escola. Deste modo, a partir da reflexão interna espera-se que as escolas elaborem estratégias de desenvolvimento e a respetiva execução promova mudança. É neste contexto que se entende o DO como “um processo interativo de mudança na estrutura e/ou cultura da organização, na tentativa da mesma se adaptar a novas necessidades e proporcionar melhorias no seu funcionamento” (Pinho, 2011, p.32) e a avaliação como uma forma de promover essa mudança, isto é, o desenvolvimento organizacional da escola e dos professores (Bolívar, 2003).

No contexto de avaliação de escolas quando se fala em DO, referimo-nos, muitas vezes, à elaboração de planos de melhoria. Aliás, os próprios relatórios de autoavaliação das escolas são apresentados como estratégias de DO.

Contudo, a investigação (Costa, 2009; Ventura, 2006) demonstra a inexistência de uma relação direta entre a avaliação e o DO. A ineficácia dessa relação é explicada pela falta de autonomia das escolas e de assessoria qualificada e pelo desenvolvimento de um processo de hipocrisia organizada. Costa & Ventura (2005, citado por Costa, 2009, p.7) referem que

nem sempre as práticas de avaliação institucional das escolas são autodirigidas, *avaliar para si próprias*, claramente direcionadas para a sua melhoria e o desenvolvimento organizacional, mas, especialmente quando exclusivamente dependentes de pressões externas, as organizações e os atores procuram “proteger-se” e agirem, com alguma dose de hipocrisia, quer no sentido da *avaliação para o mercado* (na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação de clientes), quer na lógica da *avaliação para o relatório* (numa perspetiva tecno-burocrática, também importante, designadamente enquanto *reporting* para a própria administração educativa).

Neste quadro de análise, proceder à avaliação de uma organização escolar, num processo participado e democrático, torna-se uma necessidade, não pelo simples facto de avaliar, mas para melhorar.

### 2.2.2. Desenvolvimento organizacional e participação

As escolas, à semelhança das restantes organizações, necessitam de se adaptar a ambientes em rápida mudança para poder desenvolver-se.

Segundo Barroso (1995, p.7) a partir da década de 80, fruto da alteração dos princípios e métodos da gestão empresarial, assistiu-se ao surgimento de diversas propostas de estruturas e processos de participação. A *gestão participativa* insere-se neste tipo de propostas e corresponde a “um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”, existindo um largo consenso quanto à necessidade de introduzir formas de *gestão participativa* nas organizações. Este desenvolvimento recente da *gestão participativa* deveu-se, por um lado, à demonstração da importância dos indivíduos nas organizações e, por outro lado, à apropriação de dispositivos de DO.

No entanto, Barroso (1995, p.19) evidencia que as políticas conducentes ao aumento da participação na escola “têm-se limitado, no essencial, a criarem e regulamentarem instâncias de decisão coletiva, baseadas quase sempre nos princípios da *democracia representativa*”, como são os casos do conselho pedagógico e do conselho geral. No que respeita às reuniões de trabalho colegial, o autor salienta que, apesar destas

poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. (...) são meros *ajuntamentos* e só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente (Barroso, p.23).

De acordo com Barroso (1995, p.20), um dos instrumentos principais para o desenvolvimento dessa cultura de participação consiste na “capacidade dos membros da organização aprenderem a pôr em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo”.

Para o autor, as equipas constituir-se-iam como um instrumento nuclear de distribuição do poder no interior da organização, apresentando-se como uma das estruturas de base da *gestão participativa*, permitindo que um grupo de pessoas opere em conjunto com base em perceções partilhadas, propósitos comuns, compromisso e cooperação. Segundo Barroso

não vale a pena criar órgãos de gestão participados, se as pessoas não participam no dia-a-dia: não vale a pena apelar à participação, se não se dão os meios (espaço, tempo, recursos materiais e financeiros): não vale a pena criar estruturas de participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade (Barroso, 1995, p.25).

Como considera o autor, a cultura de participação na escola passa, essencialmente,

pela maneira como se realiza a interação quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local” (Barroso, 1995, p.20).

A equipa de autoavaliação constituiu um bom exemplo de *gestão participativa*, uma vez que se trata de uma equipa que, idealmente, inclui diversos elementos da comunidade educativa e portanto constitui um espaço e uma oportunidade para associar os docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos ao trabalho desenvolvido nas escolas, tal como aconselha Barroso (1995, p.22). Constitui igualmente uma oportunidade para desenvolver um trabalho autónomo no qual os elementos podem partilhar opiniões, cooperar entre si e contribuir para a alteração da vida das escolas.

Por outro lado, o alargamento da *gestão participativa* numa escola com o estabelecimento gradual de uma rede de equipas com composições e fins diversos e, tendencialmente autogeridas, implica atuar nas pessoas e nas

estruturas. No que se refere às estruturas é preciso dar condições (recursos, formação e motivação) para que “para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas *zonas de iniciativa* e afetem a sua autonomia relativa aos processos de tomada de decisão coletiva e à sua negociação” (Barroso, 1995, p.19). Relativamente às estruturas é necessário desenvolver formas de organização nas escolas que promovam o trabalho cooperativo e colaborativo que “democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projetos em conjunto.” Contudo, a estratégia de gestão em equipas autogeridas não deverá reduzir-se a uma mera técnica gestionária de motivação dos professores e de rentabilização do seu trabalho mas deverá, sobretudo, estar associada ao reconhecimento da participação como uma mais-valia nas práticas dos docentes.

As equipas educativas (Formosinho, 1988 citado por Formosinho e Machado, 2008) constituem mais uma proposta que implica a reestruturação organizativa e curricular das escolas, a asserção das estruturas intermédias, a capacitação dos docentes e o estímulo do trabalho colaborativo. Este modelo consiste em agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares (saberes organizados em torno de problemas e questões significativas), agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas (flexíveis determinados em função dos tempos, dos espaços e das atividades escolares), agrupar educativamente os professores em equipas educativas (organizadas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos).

Neste sentido, a organização por equipas educativas centra a mudança na escola desafiando-a a reestruturar-se permitindo respostas educativas contextualizadas, potencia a participação e a capacidade de decisão, o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional.

## 2.3. AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

### 2.3.1. Modos de entendimento de avaliação

Diz-nos Alaiz et. al. (2003, p.9), que o conceito de avaliação é plurívoco, uma vez que diferentes circunstâncias tendem a criar nuances de sentido e de entendimento sobre o que é avaliar. No entanto é consensual que o sentido chave do termo se refere “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, citado por Alaiz et al., 2003, p.9). Assim, e de acordo com esta aceção, o conceito de avaliação é entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios, culminando na formulação de juízos que podem conduzir a ações subsequentes.

O processo avaliativo pressupõe sempre dois momentos: um processo de recolha de informações - o referido - que são comparadas com um conjunto de critérios e/ou padrões - o referente. É do confronto entre o referido e o referente que se emitem juízos de valor (Alaiz et al., 2003, p. 9-10).

Segundo Figari (1996), a referencialização consiste em assinalar um contexto e em delimitar referentes, distinguindo-se do referencial, porque este é um produto acabado, uma formulação, em determinado momento, de um conjunto de referentes. O referente estipula aquilo que idealmente se deseja, constituindo-se como uma norma ou critério que serve de grelha de leitura do objeto a avaliar. Já o referido é constatável ou apreensível através do referente, correspondendo a um conjunto de elementos observáveis representativos do objeto, registados através de grelhas de leitura (Figari, 1996). A avaliação, como qualquer observação, é sempre relativa, sendo sempre necessário criar um referencial. Ora, diferentes tipos de referenciais originam perspectivas avaliativas diversas.

Distinguem-se três tipos de referenciais na avaliação Alaiz et al. (2003, p.15):

1. criterial, em que os dados obtidos são confrontados com um alvo predeterminado;
2. normativo, em que os dados obtidos por cada elemento avaliado são confrontados com o grupo em que se integra;
3. ipsativo, em que os dados recolhidos num dado momento são comparados com o desempenho do mesmo avaliando em momento anterior.

Uma vez que nenhum destes referenciais é absoluto, e que o referente de cada um deles persegue objetivos distintos, o mais comum é o uso combinado de referenciais. Alaiz et al. (2003, p. 11-12) sistematizam a evolução do conceito de avaliação em quatro gerações distintas, referidas no quadro 1.

Quadro 1 - Evolução da avaliação

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
<b>1ª Geração da medida</b>	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais
<b>2ª Geração da descrição</b>	Descrever resultados face a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
<b>3ª Geração do julgamento</b>	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento das facetas de descrição e julgamento da avaliação
<b>4ª Geração da negociação</b>	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador de negociação	Influência do paradigma construtivista

Fonte: Gois e Gonçalves, 1999a citado por Alaiz et al. (2013, p.12)

Na quarta geração, a geração da negociação, que sucede à geração da medida, à geração da descrição e à geração do julgamento, os avaliados são coautores da sua avaliação, tendo o avaliador que ser capaz monitorizar de um modo objetivo o referente; analisar o impacto da informação recolhida e, finalmente, construir consensos que visem a melhoria do desempenho da escola. É esta que se pretende sistematizar nas escolas.

Alaiz et al., (2003, p. 12-14) distinguem entre a avaliação de cariz sumativo e a avaliação eminentemente formativa. Se a avaliação sumativa informa sobre o sucesso de um determinado programa e/ou projeto, a avaliação formativa procura melhorar o resultado durante o processo de avaliação, constituindo-se como um *feedback* que é fornecido aos intervenientes sobre a evolução de um programa e/ou projeto, permitindo o ajuste e, conseqüentemente, a melhoria. A avaliação formativa pode ser analisada quer a partir de uma perspetiva de implementação, isto é, se o projeto está a ser posto em prática conforme o planeado, quer numa perspetiva de progresso, analisando-se o grau de consecução dos objetivos inicialmente proposto. Para Alaiz et al. (2003) a eficácia do processo de autoavaliação depende da qualidade do feedback sobre o desempenho da escola fornecido aos membros da comunidade educativa.

Macbeath (1999), a partir de Michael Schratz, descreve as três dimensões da avaliação das escolas:

A dimensão interna-externa que representa um contínuo da autoavaliação para a avaliação conduzida por um agente externo. O ponto extremo da avaliação externa refere-se a sistemas de monitorização da qualidade e dos níveis de aprendizagem e é da responsabilidade de uma entidade externa – no caso português, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) – e no outro extremo situam-se os mecanismos desenvolvidos pela própria escola (autoavaliação e avaliação interna). A meta de ambos é sempre a melhoria.

A dimensão topo-base representa o modo como o sistema vê e implanta as mudanças. Num dos extremos temos uma decisão oriunda de cima, através de orientações, da legislação e de uma estrutura nacional. Em alternativa, a decisão pode ser desencadeada inteiramente por uma iniciativa de bases: professores, pais, alunos.

A dimensão apoio – pressão refere-se a um contínuo em que a um elevado nível de apoio do sistema se associa, no outro extremo, uma pressão extremamente forte. Esta dimensão é difícil de ser observada objetivamente, pois o grau de pressão ou de apoio que cada ator sente tem uma forte carga

subjetiva. O equilíbrio pode ser encontrado considerando as experiências pessoais e coletivas. O equilíbrio contribui para uma maior eficácia pois associa a satisfação intrínseca e a motivação ao reconhecimento intrínseco e ao reforço.

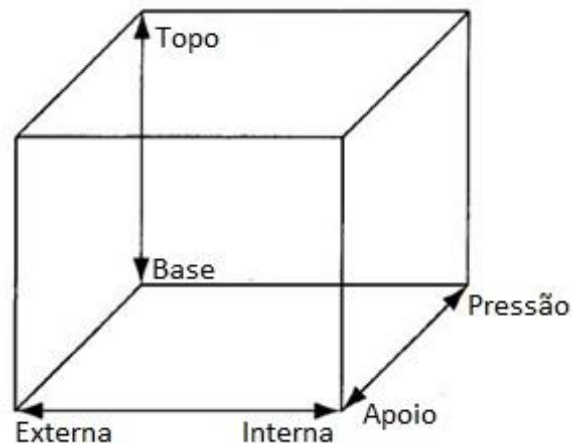


Figura 1 – Dimensões da avaliação das escolas e desenvolvimento.

Fonte: McBeath, (1999, p.2)

Este esquema ajuda-nos a perceber a forma como as escolas implementam a melhoria, sendo hoje amplamente aceite que quando estas dimensões se articulam e equilibram, o processo de melhoria é mais evidente.

### 2.3.2. Modalidades de avaliação

O atual quadro normativo português, relativo à avaliação do ensino não superior (Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro), confere à avaliação interna das escolas um carácter obrigatório (artigo 6.º), ao mesmo tempo que prevê uma avaliação externa (art.º 8º), desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) ou por outros serviços da tutela, certificadora do processo de autoavaliação.

Na avaliação externa o processo é realizado por agentes externos à escola, ou seja, pela IGEC ou por outros mecanismos de controlo da qualidade em que se procura garantir que se proporciona uma educação de qualidade, fazendo um uso eficaz dos recursos.

A avaliação interna é realizada, essencialmente, por membros da comunidade educativa, embora possam participar do processo outros elementos (por exemplo, um amigo crítico), consistindo numa análise sistemática e contínua da escola que visa a identificação dos seus pontos fortes e fracos, desencadeando, idealmente, a elaboração de planos de melhoria.

Terrasêca e Coelho (2009) propõem-se explanar e destrinçar os conceitos de avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa, procurando compreender a sua relevância e consequências em termos de ações avaliadas/em avaliação, mostrando vantagens e inconvenientes do recurso a um ou outro tipo de avaliação, acabando por defender a sua complementaridade. Em boa verdade, o conceito de autoavaliação e avaliação interna são, por vezes, usados como sinónimos, quando a autoavaliação deve ser entendida como algo mais restrito, como uma modalidade de avaliação interna. Terrasêca e Coelho (2009, p.58) socorrem-se da metáfora do icebergue para demonstrar que a avaliação interna é a ponta do mesmo, cabendo-lhe proceder à “recolha e organização de informações para fornecer à entidade responsável pela avaliação externa, prestando contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo”, enquanto a autoavaliação é a oportunidade de melhoria: “análise, reflexão e transformação dos processos educativos, no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo agrupamento”. A confusão entre avaliação interna e autoavaliação decorre das práticas, pois, por constrangimentos vários, a que nos referiremos adiante e que estão elencados no relatório da IGE – Avaliação Externa 2009-2010, as escolas desaproveitam a oportunidade de melhoria e centram-se apenas na necessidade de responder à avaliação externa.

Aos conceitos de avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação, Macbeath soma o de “self inspetion” (autoinspeção). Macbeath (2005, p.5) destrinça a autoavaliação da autoinspeção no seguinte quadro 2.

Quadro 2 – Autoinspeção e autoavaliação.

<b>Autoinspeção</b>	<b>Autoavaliação</b>
De cima para baixo	De baixo para cima
Um evento	Um continuum
Dá-nos uma fotografia	Dá-nos um filme
Mais centrado na contabilidade do que na melhoria	Mais centrado na melhoria do que contabilidade
Tempo perdido	Tempo ganho
Usa critérios predeterminados	Usa, adapta e cria critérios relevantes
Cria resistências	Envolve e implica os atores
Pode afastar-se do essencial - aprendizagem	Melhora o processo ensino aprendizagem
Joga pelo seguro	Corre riscos
Requer consensos	Celebra a diferença

Fonte: MacBeath (2005, p.5)

A autoinspeção afigura-se como uma forma de instalar na escola uma espécie de inspetores residentes, preocupados em responder à avaliação externa e não na melhoria.

Enquanto o processo de autoavaliação é envolvente, integral, sistémico e conducente à melhoria e à mudança a autoinspeção é defensiva e visa apenas responder à avaliação externa. Podemos usar a metáfora do automóvel que tendo periodicamente que se apresentar a uma inspeção obrigatória, dias antes vai a uma oficina a fim de garantir que os requisitos mínimos para aprovação estão garantidos.

### 2.3.3. Autoavaliação de escolas

Da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86 de 14 de outubro, onde, art.º 49 se prevê que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” à regulamentação do processo de autoavaliação (Decreto-lei n.º 31/2002), distam dezasseis anos, o que é, por si só, demonstrativo da pouca importância que era dada a este mecanismo de melhoria.

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas emerge de forma recorrente em meados dos anos 90 sob a forma de vários projetos e programas tendo em vista a avaliação externa e interna das escolas (apêndice I). No entanto, a avaliação de escolas só adquiriu dimensão crítica a partir de 2006, com o desenvolvimento do programa de Avaliação Externa das Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) (Fialho, 2011; Grilo & Machado, 2009; Rocha, 2012).

No relatório da IGE – Avaliação Externa 2009-2010, podemos encontrar algumas conclusões/reflexões sobre o processo de autoavaliação em 33 escolas, concluindo-se que, à data, apesar da evolução das práticas autoavaliativas não ser sempre sustentada ou progressiva, a tendência é predominantemente positiva (por exemplo: 32 das 33 escolas têm uma equipa de autoavaliação, o que não se verificava há dez ou mesmo há cinco anos, como o testemunham documentos diversos, designadamente os relatórios da atividade de aferição realizada pela IGE: Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004-2007) (2010, p.67).

Atualmente, de forma mais ou menos organizada, mais ou menos burocratizada, mais ou menos dependente das direções, as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante nas escolas.

Podemos, seguindo Afonso (2000 citado por Alaiz, et al., 2003), distinguir três motivações para a autoavaliação nas escolas:

- 1) oportunidade de melhoria
- 2) *marketing* e procura de validação pública;
- 3) *reação à pressão* da avaliação externa, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos e adequando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pela avaliação externa.

Esta última motivação, estreita a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação, fazendo desta um instrumento da autonomia da escola e permitindo afirmar-se como organização aprendente (Bolívar, 2003), através da elaboração de planos de melhoria. Trata-se de uma sinergia fundamental pois “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p.77). Apesar do contributo da autoavaliação para a melhoria contínua da escola, esta deve ser complementada com a avaliação externa, pelo rigor que a caracteriza e por fornecer um olhar mais objetivo, isento de carga afetiva.

O processo de autoavaliação apresenta um conjunto de traços distintivos que podem ser apresentados sucintamente do seguinte modo (Alaiz et al.,2003, p.21):

- a) é um processo de melhoria da escola, conduzido quer através da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor;
- b) é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação;
- c) é um processo de desenvolvimento profissional;
- d) é um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- e) é uma avaliação orientada;
- f) é um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

A ausência de tradição de práticas autoavaliativas em Portugal (Afonso, 2010a, p. 349) e a colegialidade do processo (Lafond) são constrangimentos severos à avaliação interna, por isso, Machado (2001, p.57-58) reproduz quatro conselhos de Lafond:

1. não querer avaliar tudo de uma só vez, mas dirigir a análise para um ou outro aspeto da vida da escola em função dos problemas encontrados;
2. entregar o trabalho de análise a várias comissões onde estejam representados todos os membros da comunidade escolar e, até, pedir a colaboração a entidades exteriores à escola;
3. diversificar os métodos de recolha de dados;
4. circunscrever os materiais recolhidos à capacidade de resposta da escola, tendo em conta os seus recursos e o tempo de que dispõe.

A avaliação deve atender às necessidades dos diferentes intervenientes da comunidade educativa e portanto a construção dos instrumentos e referenciais de avaliação, pelo conjunto dos atores, necessita adequar-se à sua própria realidade e aos próprios seus problemas. Uma vez que o processo de autoavaliação é, quase sempre, desencadeado pela necessidade de prestar contas a uma qualquer ação inspetiva, as potencialidades de melhoria e de aperfeiçoamento são, amiúde, descuradas.

De acordo com Alaiz et al. (2003, p.30), a partir de Chelimsky e Shadish (1999), a autoavaliação pode ser perspectivada segundo três formas com finalidades, públicos e utilizadores diferentes, e que se posicionam diferentemente face à avaliação externa.

A estas três finalidades (prestação de contas, produção de conhecimento e desenvolvimento), junta-se de forma mais ou menos velada, um propósito político. O processo de recolha de dados e a divulgação dos resultados procuram influenciar uma determinada audiência, seja ela constituída pela comunidade educativa ou pelos decisores políticos. Esta pode ser uma poderosa ferramenta ao serviço da escola, sobretudo quando assume um carácter antecipatório, como por exemplo, preceder a avaliação externa e poder ser a escola a determinar a sua agenda de ação.

No quadro 3, apresentamos as três perspectivas de autoavaliação face à avaliação externa, enunciadas por Alaiz et al. (2003, p.33), a partir de MacBeath e McGlynn (2002).

Quadro 3 - Perspetivas do posicionamento da autoavaliação face à avaliação externa

	Perspetiva de prestação de contas	Perspetiva de produção de conhecimento	Perspetiva do desenvolvimento
<b>Finalidade</b>	Fornecer dados sobre eficácia desempenho, e rentabilização do investimento	Gerar novos <i>insights</i> sobre qualidade/estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
<b>Audiências</b>	Público, em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
<b>Utilizadores</b>	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola
<b>Relações entre avaliação interna e externa</b>	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da autoavaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da autoavaliação	Principalmente autoavaliação com apoio de um agente externo

Fonte: MacBeath e McGlynn (2002) citado por Alaiz et al. (2003, p. 33)

Qualquer processo de autoavaliação procura, assim, cumprir em si mesmo estas três finalidades: a prestação de contas, a produção de conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola e a melhoria da organização escolar.

Tendo em consideração essas finalidades e as diferenças na prevalência de uma sobre as outras, encontramos três grandes movimentos investigativos: *eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola* (Alaiz et al., 2003) que têm coexistido ao longo do tempo.

### *Movimento da Escola Eficaz*

O movimento escola eficaz procura identificar as características e os modos de funcionamento que tornam as escolas eficazes. Recorre ao modelo *input – process – output* e valoriza os resultados (Fialho & Verdasca, 2012, p.6). Neste modelo, a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos é enfatizada, procurando-se perceber se a escola cumpre a sua função de mobilidade social ou se, pelo contrário, reproduz as desigualdades sociais.

Segundo Alaiz et al., (2003, p.35) as escolas eficazes distinguem-se pela liderança profissionalizada; pela visão e objetivos partilhados; pelo ambiente de aprendizagem; pela ênfase no ensino e na aprendizagem; pelo ensino estruturado; pelas expectativas elevadas acerca dos alunos; pela monitorização do progresso; pelos direitos e responsabilidades dos alunos; pela parceria família e escola e pelo facto de ser organização aprendente.

Uma vez que o movimento das escolas eficazes nem sempre teve tanto sucesso quanto desejável face ao investimento, surgiu o modelo de melhoria das escolas cujo objetivo primordial é o de provocar a transformação e mudança das escolas a partir de opções que apostam mais na ação concreta do que na investigação.

### *Movimento da Melhoria das Escolas*

O movimento da melhoria das escolas valoriza a escola como meio de mudança, capaz de desenvolver processos de melhoria a partir de sinergias internas. Enfatiza os processos conducentes à sua melhoria. Emergiu paralelamente ao desenvolvimento da eficácia das escolas e, segundo Stoll e Fink (1996, citados por Alaiz et al., 2003, p. 36)

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

Pode ser associado à perspectiva da avaliação para a melhoria, numa perspectiva de avaliação formativa, na medida em que pretende “melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (Alaiz et al., 2003, p. 12), com o objetivo de facilitar a mudança. Pode também ser associado à perspectiva da avaliação como melhoria, que assume a melhoria escolar implícita ao próprio processo de avaliação, quando esta se promove internamente sob a forma de autoavaliação.

O quadro 4 sintetiza as ideias principais relativas às escolas eficazes e às escolas em melhoria.

Quadro 4 – Comparação entre escolas eficazes e escolas em melhoria.

Escolas Eficazes	Escolas em Melhoria
Atenção aos resultados	Atenção aos processos
Ênfase na equidade	Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola
Utilização dos dados para a tomada de decisões	Orientação para a ação e o desenvolvimento
Compreensão que a escola é o centro de mudança	Compreensão da importância da cultura escolar
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa
	Visão da escola como centro de mudança

Fonte: Stoll & Wikeley (1998) citado por Alaiz et al. (2013, p.36)

Porém, nenhum dos movimentos anteriormente referidos conseguiu responder satisfatoriamente a todos os problemas que se colocam aos sistemas educativos. É neste contexto que aparece uma nova abordagem conhecida por melhoria eficaz da escola (Fialho e Verdasca, 2012, p.6).

#### *Movimento da Melhoria Eficaz da Escola*

Por melhoria eficaz da escola, considera-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes

resultados, combinando métodos qualitativos (melhoria) e quantitativos (eficácia).

A melhoria eficaz da escola concretiza-se em dois tipos de resultados: os resultados intermediários, que dizem respeito à forma como a escola e a sala de aula se organizam para que haja uma melhoria nos processos organizativos, sendo estes avaliados segundo um critério de melhoria e os resultados dos alunos, considerados como um todo, avaliados segundo um critério de eficácia (Alaiz et al., 2003, p. 38).

Nesta perspetiva, o núcleo da mudança educativa e da melhoria situa-se a um nível meso e portanto a escola assume uma posição central nos processos de melhoria eficaz (Bolívar 2003). O quadro de referência contém fatores a nível do contexto e a nível de escola que podem influenciar a sua melhoria eficaz.

Este movimento está na origem da perspetiva de escola como organização aprendente, realçando-se os conceitos de aprendizagem organizativa e de organização que aprende.

Alaiz et al. (2003), inspirados em Reezigt (2001), consideram um conjunto de fatores que influenciam a eficácia e a melhoria das escolas e apresentam um quadro de referência que contempla *fatores contexto* e *fatores de escola*.

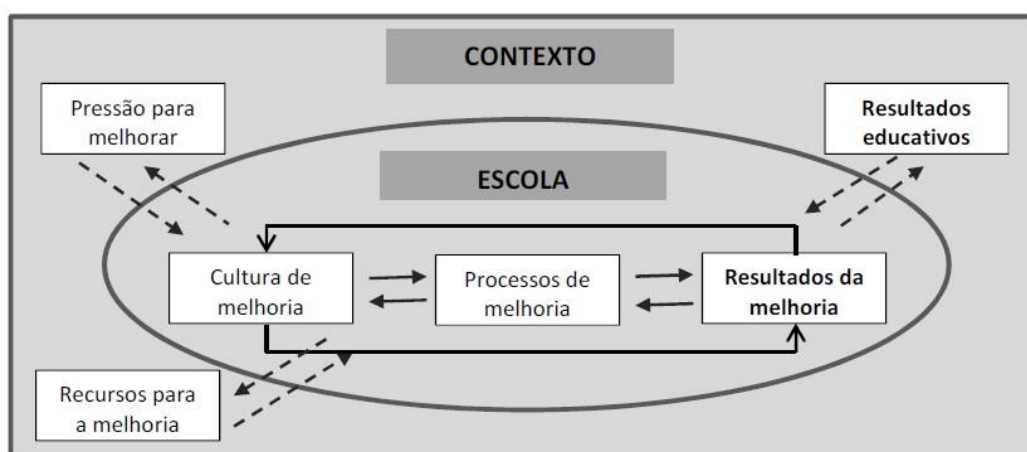


Figura 2 – Fatores para a melhoria eficaz de escola. Fonte: Alaiz et. al. (2003, p.40)

São três os tipos de *fatores de contexto* que influenciam continuamente uma escola envolvida na melhoria: 1. a pressão externa para a melhoria, quer seja de autoridades externas, quer seja de agentes externos ou da sociedade; 2. recursos/apoio à melhoria, como a autonomia, os recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis e o apoio local; 3. resultados educativos, os quais são influenciados pelo contexto local.

Os *fatores de escola* são três e influenciam-se mutuamente: 1. a cultura de melhoria que se verifica na pressão interna para a melhoria, na visão partilhada sobre a educação, na autonomia em tomada de decisões, na vontade de tornar-se numa organização aprendente, na formação e colaboração colegial, na experiência em processo de melhoria, na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação, nas lideranças (de topo e intermédias), na estabilidade da equipa educativa e no tempo para as atividades de melhoria; 2. os processos de melhoria que incluem o diagnóstico das necessidades de melhoria (realizada por elementos da escola ou por auditores externos), a descrição dos objetivos de melhoria (resultados dos alunos ou indicadores de sucesso), a planificação das necessidades de melhoria e a implementação de planos de melhoria e a respetiva avaliação e reflexão; 3. os resultados da melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo, devendo ser estabelecidos em termos dos resultados dos alunos (critérios de eficácia) ou de resultados intermediários - escola e sala de aula (critérios de melhoria).

#### 2.3.4. Operacionalização da autoavaliação de escolas

A Lei n.º 31/2002 não impõe ou recomenda nenhum modelo de autoavaliação pelo que a implementação da autoavaliação nas escolas não obedece a nenhum modelo pré-definido uma vez que “não há uma única forma, correta ou errada, de proceder à autoavaliação, devendo esta, por isso, refletir os diversos pontos de vista implicados” (MacBeath, Meuret e Schratz, 1997 citado por Fialho, 2009, p.17; Fialho, 2011, p.4).

Alaiz (2007, p.2) sistematiza a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas em dois grandes tipos de avaliação das organizações educativas que são definidos em função do modo como se concebe, no essencial, o *objeto da autoavaliação*, ou seja, pode-se entender a organização escolar como:

a) *igual às demais organizações*, similar a uma empresa, podendo ser implementados modelos estruturados (fechados) importados destas organizações, tal como o *Common Assessment Framework (CAF)*;

b) *distinta das demais organizações*, com características específicas, necessitando de ser implementados modelos próprios (abertos) que se adequem à sua realidade

Em qualquer um dos casos a autoavaliação “deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis” (Nóvoa, 1992 citado por Alaiz et al., 2003, p.85; Azevedo, 2006, p.4) para o processo não se sobreponha ao quotidiano da escola e retire “utilidade para a tomada de decisão” (Alaiz et al., 2003, p. 112).

Alaiz et al. (2003, p.75-81) e Azevedo (2006, p.9) apresentam *planos prontos a usar* do processo de autoavaliação muito semelhantes, os quais se desenvolvem sequencialmente através de diversas etapas praticamente sobreponíveis. Neste projeto apresenta-se o plano de Alaiz (2003, p. 75-81) que compreende as seguintes etapas: 1. desencadear do processo; 2. traçar do plano; 3. garantir a qualidade da avaliação; 4. recolher a informação; 5. tratar e analisar os dados; 6. interpretar os resultados e fazer recomendações; 7. divulgar a informação; 8. meta-avaliar.

Relativamente ao *desencadear do processo* estes autores aconselham que a equipa a constituir não seja numerosa e os seus membros, além das qualidades técnicas (construção e aplicação de instrumentos e de tratamento e análise de dados), tenham capacidade de negociação, disponibilidade e tolerância.

Para Fialho (2009, p.18), as qualidades pessoais da equipa são essenciais de modo a gerarem identificação, “confiança e respeito na comunidade educativa”. Conhecimentos “em matemática, informática e metodologia de investigação” (p.18) são, de igual forma, desejáveis. Quanto à dimensão Fialho (2009, p.18), entende que depende da “disponibilidade da comunidade educativa, do enfoque da avaliação, e da dimensão da escola/agrupamento”, devendo, desejavelmente, incluir “professores, representante dos pais/encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos (preferencialmente alunos do ensino secundário)” (p.18). Aliás, Fialho vai ao encontro de Macbeath que é apologista da participação de todos no processo já que se o processo de autoavaliação visa a melhoria da escola, então este “deve ser um processo participado. Uma vez que se destina a professores, alunos e pais, deverá envolvê-los, ou aos seus representantes, tanto quanto possível, em cada uma das fases do processo.” (2005, p.178)

Ainda no que se refere à primeira etapa do *plano pronto a usar*, devem ser identificados e envolvidos os diferentes *stakeholders*, com o propósito de integrar na avaliação a multiplicidade de perspetivas e interesses subjacentes à organização escolar e de garantir, através de um clima de confiança, a participação de todos na autoavaliação. Para tal, cada escola terá que identificar os *stakeholders* que poderão representar os interesses dos diferentes grupos, quer sejam os formalmente instituídos quer sejam os grupos informais. É ainda neste primeiro momento que deve ser introduzido na equipa um amigo crítico, cuja principal função é conferir objetividade e validade ao processo. Por fim, e antes de avançar para o plano deve ser criado um clima propício, através da divulgação de informação e da garantia de

confidencialidade. Reitera-se que a proposta de Alaiz et al. (2003) está desenhada num plano ideal.

Fialho considera vantajoso que algum dos elementos da equipa de autoavaliação “faça parte do conselho pedagógico e outro do conselho geral e no caso dos agrupamentos que possam estar representados diferentes ciclos de escolaridade” (Fialho, 2009, p.18). O tempo, devidamente registado no horário, é um elemento essencial para o bom funcionamento da equipa, pois “planear o processo, recolher, analisar e tratar a informação” (p.18) são tarefas morosas. Por fim, a “coordenação e gestão do processo de autoavaliação deverá ser assumida por um dos elementos da equipa, cuja capacidade de liderança seja reconhecida, não se excluindo a possibilidade de formar subgrupos que assumem a coordenação das diferentes dimensões a avaliar” (p.19). Fialho ressalva que pelo facto de a autoavaliação ser decorrente do exigente funcionamento institucional, é importante que a distribuição do serviço docente perspetive “o desenvolvimento destas tarefas com o rigor e a exigência que requerem” (p.19), encontrando formas e tempo para que os outros elementos da comunidade educativa possam envolver-se e participar ativamente no processo.

Posto isto, com a desejável colaboração do amigo crítico e dos diferentes *stakeholders*, a equipa deve *traçar o plano* da autoavaliação. Neste momento, é definida a estrutura da matriz do desenho da avaliação (áreas e dimensões a avaliar; fontes, técnicas e instrumentos de recolha de informação e calendarização). De seguida, devem ser elaboradas as questões de avaliação, com base num grupo focal, a fim de encontrar as áreas prioritárias e de listar as questões que traduzam o que interessa saber sobre a escola. Nesta fase, o amigo crítico pode ser crucial, pois ajudará a discernir o essencial e exequível. Depois de definir as questões prioritárias, devem seleccionar-se as fontes, as técnicas e instrumentos de recolha de informação apropriados. Por fim, proceder-se-á à calendarização pormenorizada das tarefas a realizar.

A fim de *garantir a qualidade* da avaliação é preciso uma revisão constante das opções feitas e ponderar suas consequências. Nesse sentido, é necessário

averiguar a validade - “estar-se a avaliar aquilo que realmente se quer avaliar” (Alaiz et al., 2003, pg.94) e a fiabilidade, ou seja, a consistência e estabilidade dos resultados, nomeadamente, a que resulta de aplicações sucessivas de um instrumento de recolha.

Tratadas estas questões - o desencadear do processo, o traçar do plano; garantir a qualidade da avaliação - inicia-se a *recolha da informação*, fazendo-se os reajustamentos necessários para afiançar a validade e começa-se a organizar a informação recolhida.

Segue-se a *análise e tratamento dos dados*. Dos dados quantitativos deverá ser feito o tratamento e análise estatística e dos dados qualitativos a análise de conteúdo. Esta etapa, exige a verificação dos dados brutos (respostas a questionários, transcrições de entrevistas, registos de observação, atas, pautas, entre outros); preparação e realização de uma primeira análise em que se obtém os resultados preliminares e de onde emergem as primeiras imagens da escola; realização de análise adicional considerando os resultados preliminares, uma vez que as primeiras análises desencadeiam outras questões e é necessário repetir a análise dos dados. Segundo Alaiz et al. (2003), nesta etapa o grupo focal pode e deve mais uma vez colaborar com a equipa de autoavaliação, pois a variedade de perspetivas facilitará a identificação de novas questões. Por fim, proceder-se-á à integração e síntese dos resultados, obtendo uma lista organizada dos resultados, de acordo com as áreas de avaliação.

Com a ajuda dos diferentes atores educativos e, tendo como farol um referente – “ideal de escola” (Alaiz, 2003, p.103), chegou o momento de comparar o referente com o referido - “realidade da escola” (p.103). A *interpretação dos resultados* termina em recomendações que devem ser elaboradas de um modo participado, o que implica mais uma vez a colaboração dos atores educativos. A diversidade de visões é fundamental para o delinear de estratégias de melhoria da escola (plano de melhoria).

Parte integrante do processo é também a *divulgação dos resultados*. As conclusões devem ser apresentadas à comunidade educativa e a outras

audiências interessadas de forma simples, rigorosa e útil, realizando um debate alargado que permita a exposição de outras perspetivas que possam, eventualmente, acrescentar novos dados que aprofundem a interpretação dos resultados. Uma vez que o relatório é o meio privilegiado de apresentação dos resultados, este deve responder a algumas questões, tais como os relativos aos resultados da avaliação (qual o estado da escola quanto às dimensões estudadas), como se chegou aos resultados (validade e fiabilidade dos resultados) e o que se pode fazer para melhorar face aos resultados. Alaiz et al. (2003) alertam para alguns problemas habituais dos relatórios: asfixia dos dados (amálgama de dados divulgados de forma avulsa), excessiva dilação no tempo (os resultados devem ser divulgados próximos do momento de avaliação sob pena de perder acuidade), dificuldade em redigir, pretensão tecnicista (deve ser usada uma linguagem clara e precisa), falta de esquemas (arrumação dos resultados de forma coerente), conflitos (exposição dos pontos fracos e situações negativas do desempenho dos indivíduos ou grupos), dimensão excessiva. Estas fragilidades dos relatórios de autoavaliação obstaculizam a discussão dos resultados.

Do processo de autoavaliação faz também parte a meta-avaliação: é essencial verificar a qualidade do processo avaliativo durante e após o mesmo, procurando responder aos padrões de avaliação preconizados pelo *American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Alaiz, 2003, p.111; Alves & Machado & Veiga & Cabral, 2014, p.48): utilidade (servir as necessidades dos destinatários), exequibilidade (prática e realística), legitimidade (ética e respeitando a legalidade e o bem estar), exatidão (.revelar e providenciar informação técnica adequada).

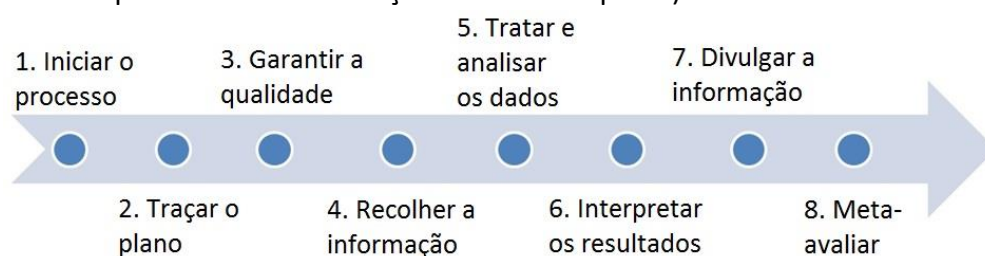


Figura 3: Etapas da autoavaliação. Fonte Alaiz et al. 2003, p.112

### **3. ESTUDO EMPÍRICO**

Um projeto de investigação parte, necessariamente, da vivência e experiência pessoal e profissional do investigador (cosmovisão) e caracteriza-se por um conjunto de etapas sequenciais: a revisão bibliográfica (que permite contextualizar a investigação num plano político-social, teórico-metodológico); a formulação do problema; as finalidades do estudo; o desenho da investigação que consiste em colocar em prática a estratégia de investigação, implicando a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos intervenientes, do dispositivo e dos procedimentos e se afigura, portanto, “o ponto de partida fundamental sobre o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter resposta às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 56).

#### **3.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

##### **3.1.1. Público-alvo e amostra**

O estudo tem como público-alvo os docentes do agrupamento de escolas X e a amostra são todos os professores que lecionam na escola sede. A seleção da amostra foi intencional, uma vez que os participantes não foram escolhidos ao acaso, mas com base em critérios específicos (garantia de uma maior taxa de resposta, facilidade e rapidez de obtenção de dados) procurando a máxima variação em vez da uniformidade, ao contrário da amostra quantitativa, tal como preconiza a literatura específica (Aires, 2011; Coutinho & Chaves, 2002).

### 3.1.2. Metodologia e método de investigação

Berger e Luckmann (1966, citado por Afonso, 2005, p.14), advertem que “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo”. Assim, e posto que a subjetividade é imanente a qualquer abordagem, esta investigação conjuga métodos qualitativos e quantitativos.

A abordagem quantitativa permite-nos obter dados numéricos através de *estatística descritiva*, tratando-se de uma análise mais distante e com uma observação mais controlada, sendo útil para verificar hipóteses que serão, posteriormente, exploradas durante as entrevistas. Com efeito, os inquéritos não são um fim em si mesmo, mas estão ao serviço da entrevista, servindo de fase exploratória para a elaboração do guião.

A investigação qualitativa apresenta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), cinco características: 1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; 2. os dados recolhidos e os resultados da investigação são de carácter descritivo; 3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4. a análise dos dados é realizada de forma indutiva; 5. o significado é de importância vital, ou seja, o investigador procura, fundamentalmente, compreender o sentido que os participantes conferem às suas experiências.

Deste modo, a investigação quantitativa serve-se de dados numéricos, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada, que permitem estabelecer relações entre variáveis enquanto a investigação qualitativa recorre a dados descritivos, resultantes do contacto direto do investigador com a situação estudada, que possibilitam observar o modo de pensar dos participantes e construir uma interpretação da realidade. Segundo Stake (1999, citado por Meirinhos e Osório, 2010) as perspetivas qualitativas e quantitativa distinguem-se, respetivamente, em três aspetos: 1. ênfase na compreensão ao invés do relevo na explicação; 2. envolvimento pessoal do

investigador por oposição ao distanciamento do investigador; 3. construção do conhecimento em vez de descoberta. Porém, alguns investigadores salientam a importância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos (Yin, 2005).

Tendo em conta a complexidade da problemática estudada; a dificuldade de identificação das variáveis mais relevantes, a necessidade de estudar a problemática num curto espaço de tempo, o facto de a investigação estar circunscrita a uma escola e, ainda, o ser desenvolvida por um único investigador, optar-se-á por um estudo de caso. De acordo com Yin (2005, p.19), os estudos de caso adequam-se a estudos em que se procura responder ao *como* e *porquê*, “quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

O estudo de caso é uma das estratégias mais comuns na investigação qualitativa e consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Mernam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89).

Segundo Coutinho e Chaves (2002), as propostas de caracterização do estudo de caso de diversos autores convergem em cinco particularidades, nomeadamente: 1. existência de uma fronteira, nem sempre precisa, de acontecimentos, processos, tempo e espaço; 2. existência de um foco e direção de investigação; 3. carácter único, específico, diferente e complexo (holístico); 4. desenvolvimento da investigação em contexto natural; 5. recurso a múltiplas fontes de dados e métodos de recolha diversificados. Deste modo, o estudo de caso evidencia-se como uma investigação empírica, não experimental, baseada no raciocínio indutivo, subordinada ao trabalho de campo e baseada em fontes de dados múltiplos e variados. Guba e Lincoln (1985 citado por Aires, 2011, p.22) consideram que o estudo de caso constitui uma metodologia válida, porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar.

No caso deste projeto de investigação, este tipo de estratégia permite aprofundar o conhecimento sobre o processo de autoavaliação no agrupamento X e, certamente, tentará compreender aspetos importantes de um assunto assaz complexo.

### 3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste estudo selecionaram-se dois instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário, aplicado a todos os docentes da escola sede e três inquéritos por entrevista aos seguintes elementos de estruturas diretivas e intermédias do agrupamento de escolas X: diretor, presidente do conselho geral (PCG) e coordenadora da equipa de autoavaliação (CEA). A escolha destes elementos para as entrevistas justifica-se pelo facto de se tratar de atores educativos fundamentais na forma como se desenvolve o processo de autoavaliação e, portanto, com um conhecimento profundo sobre o mesmo e sobre as dinâmicas que se estabelecem no agrupamento. Ao diretor compete a gestão e administração de todo o agrupamento; a presidente do conselho geral preside um órgão estratégico do agrupamento e a coordenadora da equipa de autoavaliação deve garantir o planeamento, implementação e divulgação dos resultados da autoavaliação.

Relativamente ao inquérito por questionário (apêndice II), este foi aplicado através da plataforma *google drive* que permite guardar automaticamente as respostas dos inquiridos e construir uma base para a análise dos dados e para a elaboração de gráficos com a respetiva análise estatística (apêndice III).

O inquérito por questionário é constituído por quatro partes. Na primeira parte constam questões relativas à caracterização socioprofissional dos participantes; a segunda parte é constituído por um conjunto de afirmações que permitem recolher informações sobre o grau de conhecimento acerca da avaliação e o papel da autoavaliação no sistema de avaliação da educação e

do ensino não superior, a terceira parte visa analisar a percepção dos docentes, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de autoavaliação e aos seus efeitos no agrupamento em que estão inseridos e, na quarta parte, indaga-se quanto aos fatores internos que afetam o impacto do processo de autoavaliação. No questionário serão consideradas apenas questões fechadas ou de escolha fixa, apresentando-se aos inquiridos uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, baseadas na revisão da literatura.

Segundo Quivy (1998, p.189), este método é indicado para casos em que em que se pretende conhecer as opiniões, os valores e os comportamentos de uma dada população, tal como é o caso deste projeto em que se procura, antes de mais, conhecer o conhecimento e o posicionamento dos docentes face ao processo de autoavaliação no agrupamento de escolas X. Além disso, Afonso (2005, p.102) refere que o inquérito por questionário “é frequentemente utilizado em estudos de caso quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização”. No entanto, Afonso (2005, p.103) adverte que é preciso ter em consideração que os inquiridos “inserem as suas respostas nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações”, ou seja, “a informação recolhida reflete não o que as pessoas pensam mas o que dizem que pensam”.

A construção do questionário teve por base a consulta de bibliografia específica e de questionários previamente validados e foi revisto pelo orientador do projeto de mestrado. Após a sua elaboração, procedemos a um ensaio prévio num pequeno grupo de docentes (5 elementos) com características semelhantes aos do estudo. Posteriormente ao preenchimento do questionário, estes docentes produziram um conjunto de comentários que foram usados para proceder a alterações antes da aplicação a todos os professores da escola sede do agrupamento de escolas X.

Tendo por base os resultados desse questionário e a consulta de literatura específica, realizaram-se três entrevistas. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), consideram que a técnica de entrevista deve ser usada para recolher “dados

descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista acarreta um processo de comunicação em que entrevistador e o entrevistado se influenciam mutuamente e, portanto, compreende o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados, crenças e valores (Aires, 2011).

Neste projeto de mestrado optou-se por uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreendermos os significados atribuídos pelos participantes, tendo em conta as suas vivências pessoais e profissionais no desempenho dos seus cargos, relativamente ao processo de autoavaliação no agrupamento, à interpretação dos resultados do relatório da autoavaliação e das suas expectativas quanto às mudanças organizacionais promovidas por este processo.

O guião da entrevista (apêndice V) foi construído a partir dos resultados dos inquéritos por questionário, das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação, tal como preconiza Afonso (2005, p.99).

Este tipo de entrevista apresenta um conjunto de questões orientadoras, relativamente abertas, colocadas numa ordem pré-definida, mas existe flexibilidade para o entrevistado falar abertamente pela ordem que lhe convier, ou para o entrevistador colocar outras questões de esclarecimento ou, ainda, para explicitar perguntas que possam não estar a ser entendidas pelo entrevistado, cabendo ainda ao entrevistador o papel de reorientar o diálogo sempre que necessário.

As entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se garantir a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos, apesar de se perder a possibilidade de entender como é que os próprios sujeitos organizam o assunto em questão (Bogdan e Biklen, 1994, p.135).

Para assegurar a *fiabilidade* e a *validade* dos resultados da entrevista, comparam-se com outros procedimentos que variam em função das perspetivas do estudo em que são utilizadas (Aires, 2011)

### 3.1.4. Técnica de análise de dados

A técnica de análise dos dados, obtidos a partir do inquérito por questionário, foi a análise *estatística de natureza descritiva* realizada com o programa de estatística *excel* e a partir do qual se construiu uma tabela de análise com as informações mais relevantes (apêndice IV). Foram consideradas como variáveis os itens incluídos em cada das dimensões analisadas no questionário, determinando-se as frequências de respostas e as médias, bem como a significância estatísticas das respostas. A amostragem da população alvo é do tipo não probabilística de conveniência pelo que se terá em consideração que os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra e não podem ser extrapoladas para o universo.

Os dados obtidos a partir da entrevista foram objeto da análise de conteúdo, a partir da qual se construiu uma tabela com as respetivas inferências (apêndice VI). A análise de conteúdo é “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem” (Stone, 1966 citado por Carmo & Ferreira, 2008, p.269). Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 271), esta técnica compreende um determinado número de etapas: 1. definição dos objetivos e do quadro teórico; 2. constituição de um *corpus* (documentos que serão sujeitos à análise que devem obedecer a critérios de exaustividade, homogeneidade, representatividade e pertinência); 3. categorização (rubricas em função das quais o conteúdo será classificado); 4. definição das unidades de análise (unidade de registo - segmento mínimo de conteúdo necessário para a análise - unidades de contexto - segmento mais longo de conteúdo que caracteriza uma unidade de registo); 5. quantificação e interpretação (possibilita a compreensão e explicação do fenómeno que constitui objeto de estudo). Após estas etapas o investigador, “tendo à sua disposição resultados significativos fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1979, p.101).

## 3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 3.2.1. Processo de investigação

Este projeto de investigação iniciou-se com um contacto informal com o diretor do agrupamento X, para averiguar da possibilidade de se realizar o respetivo estudo empírico.

Numa primeira fase procedeu-se à consulta e análise dos documentos orientadores do agrupamento para os anos letivos de 2013/2014 a 2016/2017, na página da escola, nomeadamente o projeto educativo do agrupamento (PEA), o plano plurianual de atividades (PPA) e o plano de melhoria do agrupamento (PMA), bem como os relatórios de autoavaliação do agrupamento (RAA) e o último relatório de avaliação externa (RAE).

Tendo por base as constatações extraídas da análise documental, delineou-se os objetivos do estudo empírico, definiu-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados que mais se adequavam ao nosso estudo e estabeleceu-se a calendarização para a aplicação dos inquéritos por questionário e por entrevista.

O inquérito por questionário (apêndice II) foi desenvolvido entre os dias 22 de novembro e 3 de dezembro e compreendeu um conjunto de questões fechadas ou de escolha fixa, apresentando-se aos inquiridos uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, baseadas na revisão da literatura e dos documentos orientadores do agrupamento X. Este foi aplicado a todos os professores da escola sede do agrupamento X, através da plataforma *google drive*, no final do primeiro período entre os dias 4 de dezembro e 2 de janeiro. Esta estratégia permitiu uma maior autonomia dos docentes no preenchimento e contribuiu para uma maior taxa de resposta (80%).

Foi elaborado um guião de entrevista individual semiestruturada para os docentes (apêndice V), tendo em conta os dados resultantes do questionário,

os objetivos do estudo empírico e as dimensões de análise definidas. Selecionou-se o diretor, a presidente do conselho geral e a coordenadora da equipa de autoavaliação para as entrevistas, por se considerar elementos fundamentais no processo de autoavaliação no agrupamento X.

As entrevistas foram desenvolvidas entre os dias 1 e 8 de fevereiro e aplicadas no final desse mês. Foram gravadas em áudio, tendo sido transcritas na íntegra, para suporte de papel em que cada entrevistado foi codificado com a letra E seguida dos números de 1 a 3, atribuídos aleatoriamente. A análise das entrevistas processou-se do seguinte modo: 1. Leitura integral de cada entrevista; 2. Identificação de temas e categorias; 3. Utilização de grelhas com os temas e categorias para a análise do *corpus* das entrevistas, selecionando as unidades de registo consideradas significativas; 4. Interpretação dos dados, fazendo inferências.

O investigador foi o moderador nas três entrevistas, as quais decorreram num clima de empatia e de descontração entre o entrevistado e o entrevistador. Apesar de o anonimato estar assegurado à partida e de terem sido dadas todas as garantias aos entrevistados, a existência de alguns silêncios revelaram uma tentativa de dar respostas *politicamente corretas*. No entanto, à medida que a entrevista foi avançando esta barreira foi sendo ultrapassada.

### 3.2.2. Inquérito por questionário

A Escola Básica e Secundária na qual decorreu o presente estudo localiza-se na cidade do Porto. No ano letivo 2016/2017 lecionam, na escola sede do agrupamento, 137 docentes distribuídos pelos respetivos níveis de ensino: 29,2% lecionam a turmas do 2º ciclo (n=40), 65,7% (n=90) lecionam a turmas do 3º ciclo e secundário e 5,1% (n=7) lecionam na educação especial. Responderam ao inquérito por questionário 109 docentes correspondendo, a uma taxa de resposta de 80,6%.

#### 1. Informação de enquadramento

Tabela 1 - caracterização dos inquiridos

Variáveis	n	%	Variáveis	n	%
<b>Idade (anos)</b>			<b>Tempo de serviço (anos)</b>		
<25	0	0	< 1	0	0
25-34	3	2,8	1-5	6	5,5
35-44	37	33,9	6-10	8	7,3
45-54	42	38,5	11-15	14	12,8
>55	27	24,8	15-20	25	22,9
			> 20	56	51,4
<b>Sexo</b>			<b>Tempo de serviço no agrupamento</b>		
Masculino	29	26,6	< 1	27	24,8
Feminino	80	73,4	1-5	32	29,4
			6-10	17	15,6
			11-15	12	11,0
			15-20	6	5,5
			> 20	15	13,8
<b>Habilitações</b>			<b>Situação profissional</b>		
Bacharelato	5	4,6	Contratado	33	30,3
Licenciatura	73	66,9	Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	10	9,2
Mestrado	26	23,9	Quadro de Agrupamento (QA)	66	60,6
Doutoramento	5	4,6			

A análise dos dados da tabela 1 permite verificar que, à semelhança da situação nacional, o corpo docente é maioritariamente constituído por professoras (n=79; 73.1%).

No que concerne à idade, predominam os docentes entre os 35 e os 44 anos (n=42; 38.9%), sendo maior a prevalência de docentes com 45 ou mais anos (n=69; 63.9%).

Estes dados revelam a existência de um corpo docente experiente que é corroborado pelo tempo de serviço apresentado pelos docentes, uma vez que a maioria apresenta mais de 20 anos de serviço (51.4%). Aliás, apenas cerca de um quarto dos inquiridos (25.6%) apresenta menos do que 15 anos de serviço.

Relativamente ao número de anos neste agrupamento, a maioria dos inquiridos (53,7%) leciona neste agrupamento há cinco ou menos anos e destes uma percentagem muito significativa (25%) leciona há menos de um ano.

Embora a maior percentagem dos inquiridos pertença a um quadro de escola (n=66; 60,6%), um número significativo de docentes (n=33; 30.3%) encontram-se na situação de contratados.

Quanto às habilitações académicas, 66.9% são licenciados, 23,9% mestres e 4,6% doutores.

## 2. Avaliação e Autoavaliação

### *Objetivos do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*

Os docentes foram inquiridos quanto ao grau de concordância com os objetivos do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior enunciados no artigo 3º do Decreto-lei 31/2002, de 20 de dezembro.

Tabela 2 - Grau de concordância dos inquiridos com os objetivos do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

	1.		2.		3.		4.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia.	0	0	2	1,9	25	23,1	82	75,0
2. Dotar a administração educativa e sociedade de informações sobre o funcionamento do sistema educativo.	0	0	3	2,8	35	32,4	71	64,8
3. Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas.	0	0	2	1,9	31	27,8	76	70,4
4. Incentivar ações e processos de melhoria das escolas através de intervenções públicas de apoio às mesmas.	2	1,9	7	6,5	28	25,9	72	65,7
5. Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo.	0	0	5	4,6	23	21,3	81	74,1
6. Garantir a credibilidade do desempenho das escolas.	0	0	3	2,8	35	32,4	71	64,8
7. Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa.	0	0	5	4,6	27	25,0	77	70,4
8. Promover uma cultura de melhoria continuada da escola.	0	0	4	3,7	24	22,2	81	74,1

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente

De um modo global, verifica-se que os inquiridos estão subscrevem os objetivos enunciados no artigo 3º do Decreto-lei 31/2002, de 20 de dezembro, uma vez que o grau de concordância total ou parcial foi igual ou superior a 91% para todos os objetivos. Em oposição, a discordância parcial foi

relativamente baixa, não ultrapassando os 5%, e a discordância total foi inexistente na maioria dos objetivos considerados. Excetua-se o objetivo “incentivar as ações e os processos de melhoria das escolas através de intervenções públicas de apoio e reconhecimento às mesmas” em que a taxa de discordância total ou parcial é de 8,4% entre os inquiridos.

Os dados apresentados na tabela 2 permitem verificar que os inquiridos apresentaram uma maior concordância total nos objetivos 1 (“Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia”), 8 (“Promover uma cultura de melhoria continuada da escola”) e 5 (“Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo”) com taxas superiores a 74%. Aliás, o objetivo 1 obteve uma concordância total ou parcial de cerca de 98% o que revela um entendimento claro, pelos docentes, que a autoavaliação deve, essencialmente, promover a melhoria da qualidade e dos seus níveis de eficiência e eficácia o que nos reporta para um modelo de *melhoria eficaz da escola*.

Os docentes manifestaram concordância quanto à importância na participação no processo de autoavaliação, tal como expõe Figari (2008, citado por Alves, 2003, p.330): “em que os actores serão considerados, simultaneamente, como sujeitos e objectos de avaliação, participando numa construção colectiva de sentido”.

Os inquiridos valorizaram igualmente os objetivos 3 (“Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas”) e 7 (“Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa”) tendo obtido valores de concordância total superiores a 70%.

Destes dados inferimos que os docentes consideram que o processo de autoavaliação/avaliação interna deve sobretudo promover uma cultura de melhoria e da qualidade do sistema educativo, contribuindo para a melhoria da eficiência e eficácia das escolas. Este processo deve permitir não só a responsabilização das escolas como garantir a sua credibilidade. Para além de

permitir recolher informações sobre o funcionamento do sistema educativo, deverá envolver os diferentes membros da comunidade.

#### *Entendimento sobre a autoavaliação*

No que concerne à opinião dos docentes sobre o que é a autoavaliação procurou-se determinar o seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações.

Tabela 3 – Modos de entendimento sobre a autoavaliação

	<b>1.</b>		<b>2.</b>		<b>3.</b>		<b>4.</b>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Instrumento para a prestação de contas à tutela / IGEC.	14	12,8	23	21,1	46	42,2	26	23,9
2. Resposta ao relatório de avaliação externa da IGEC.	9	8,3	25	22,9	53	48,6	22	20,2
3. Obrigação legal.	4	3,7	14	12,8	44	40,4	47	43,1
4. Processo de melhoria que resulta do confronto entre o desejado e o existente (referenciais /referente).	4	3,7	10	9,2	42	38,5	53	48,6
5. Processo de melhoria da escola conduzido através de evidências para a formulação de juízos de valor.	5	4,8	22	20,2	55	50,5	27	24,8
6. Exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e educação.	4	3,7	14	12,8	45	41,3	46	42,2
7. Processo de desenvolvimento profissional.	5	4,8	17	15,6	51	46,8	36	33
8. Sinónimo de avaliação interna.	12	11,1	21	19,4	41	38	34	31,5

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente

Na generalidade, verifica-se uma dispersão das respostas dos inquiridos, não existindo nenhuma afirmação em que a maioria dos docentes manifeste concordância total. Por outro lado, a discordância parcial apresenta valores significativos na maioria das afirmações, tal como também é significativa a discordância total com algumas afirmações.

Os docentes reconhecem, mesmo que parcialmente, que a autoavaliação é um imperativo legal (83,5%). De igual modo, concordam que é um processo de melhoria que resulta do confronto entre o desejado e o existente (87,1%). No entanto, o grau de concordância quanto ao facto de ser um processo de melhoria da escola conduzido através de evidências para a formulação de juízos de valor é menor (75,1%), sendo significativa a percentagem de docentes que discorda totalmente ou parcialmente com este facto (24,9%). É de realçar que este item constituiu um dos traços distintivos do processo de autoavaliação enunciados por Alaiz et al. (2003, p.21).

Os inquiridos consideram, mesmo revelando algumas dúvidas, que deve ser um exercício coletivo, baseado no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação (83,5%) o que, mais uma vez, revela alguma importância dada à participação no processo de autoavaliação. De igual modo, 79,8% dos inquiridos concordam total ou parcialmente que a autoavaliação constitui um processo de desenvolvimento profissional.

Embora em média concordem total ou parcialmente (69,5%) que a autoavaliação é um sinónimo de avaliação interna verifica-se uma dispersão nesta opinião, sendo significativa a percentagem de inquiridos que discordam total (11,1%) ou parcialmente (19,4%). Estes dados revelam a necessidade de explicar e destrinçar os conceitos de avaliação interna e autoavaliação à semelhança do que propõem Terrasêca e Coelho (2009).

Os docentes revelaram maior discordância total ou parcial relativamente ao facto da autoavaliação constituir um instrumento de prestação de contas à Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) (33,9%) e conseqüentemente uma resposta ao relatório de avaliação externa da IGEC (31,2%), sendo significativa a percentagem dos que discordam totalmente. Estes dados parecem apontar para uma desvalorização da autoavaliação como um instrumento regulador, de prestação de contas e para uma apreciação da autoavaliação como um instrumento de melhoria da escola.

### *Dimensões da autoavaliação*

Os docentes foram inquiridos quanto ao grau de concordância com as dimensões da autoavaliação enunciadas no artigo 6º do Decreto-lei 31/2002.

Tabela 4 – Grau de concordância com as dimensões da autoavaliação.

	1.		2.		3.		4.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Grau de concretização do Projeto Educativo do Agrupamento.	2	1,8	6	5,5	60	55,0	41	37,6
2. Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos.	1	0,9	8	7,3	44	40,4	56	51,4
3. Desempenho dos órgãos de administração e gestão	4	3,7	11	10,1	55	50,5	39	35,8
4. Sucesso escolar.	4	3,7	16	14,8	52	47,7	36	33,0
5. Prática de uma cultura colaborativa entre os membros da comunidade	3	2,8	6	5,5	53	48,6	47	43,1

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente

A maioria dos docentes concorda total ou parcialmente que a autoavaliação deve apreciar o nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos (91,8%), registando-se que a maioria dos docentes está plenamente de acordo com esta dimensão (51,4%).

Os inquiridos concordam, mesmo que parcialmente que a autoavaliação deve apreciar a prática colaborativa entre os membros da comunidade educativa (91,7%). O trabalho colaborativo entre professores é considerado por diversos investigadores, como fundamental para a melhoria da qualidade das escolas. A propósito do trabalho colaborativo entre professores Creese, Norwich e Daniels (1998 citados por Damiani 2008, p.220) afirmam que existem “evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de abandono e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes”.

Os docentes consideram, ainda que com algumas reservas (55%), que a autoavaliação deve apreciar o projeto educativo do agrupamento o que revela que os docentes do agrupamento reconhecem-no como orientador.

Apesar dos docentes concordarem, total ou parcialmente, que autoavaliação deve analisar o desempenho dos órgãos de administração e gestão (86,3%) e o sucesso escolar (80,7%), também afigura-nos como significativo o facto de, respetivamente, 13,8% e 18,5% dos docentes discordarem, parcialmente ou totalmente, com a integração destas dimensões no processo de autoavaliação, uma vez que comumente os relatórios de autoavaliação incidem sobretudo sobre a dimensão dos resultados escolares.

### 3. Autoavaliação no agrupamento e os seus efeitos

Os docentes foram inquiridos quanto ao grau de conhecimento sobre a equipa de autoavaliação, ao processo de autoavaliação do agrupamento e aos efeitos que esse processo tem produzido no agrupamento.

Tabela 5 – Grau de conhecimento dos efeitos da autoavaliação no agrupamento.

	n	%
<b>1. Tem conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação neste agrupamento?</b>		
Sim	89	81,7
Não	20	18,3
<b>Se respondeu sim, como teve conhecimento dela?</b>		
Página Eletrónica do Agrupamento	6	6,9
Reunião Geral de Professores	36	41,4
Síntese Informativa do Conselho Pedagógico	23	26,4
Reunião de Departamento	51	58,6
Reunião de Grupo	16	18,4
Informalmente, através de outros professores	24	27,6
Outro	3	3,4
<b>2. Tem conhecimento da existência de um relatório final de autoavaliação do agrupamento?</b>		
Sim	74	84,1
Não	14	15,9

<b>Se respondeu sim, como teve conhecimento dela?</b>		
Página Eletrónica do Agrupamento	9	12,3
Reunião Geral de Professores	9	12,3
Síntese Informativa do Conselho Pedagógico	19	26
Reunião de Departamento	48	65,8
Reunião de Grupo	15	20,5
Informalmente, através de outros professores	16	21,9
Outro	4	5,5
<b>3. Tem conhecimento se os produtos resultantes do processo de autoavaliação do agrupamento foram tidos em conta na elaboração do plano de melhoria?</b>		
Sim	50	56,2
Não	39	43,8
<b>Se respondeu sim, em que espaços institucionais foram discutidos?</b>		
Página Eletrónica do Agrupamento	7	14,3
Reunião Geral de Professores	16	32,7
Reunião de Departamento	44	89,8
Reunião de Grupo	18	36,7
Conselho de Diretores de Turma	10	20,4
Conselho de Turma	6	12,2
Outro	3	6,1
<b>4. Considera importante a inclusão de um elemento da equipa diretiva na equipa de autoavaliação do agrupamento?</b>		
Sim	63	70
Não	27	30
<b>5. Considera importante a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação?</b>		
Sim	59	65,6
Não	31	34,4
<b>Se respondeu sim, considera que o amigo crítico deve</b>		
Ser colaborador de uma instituição do Ensino Superior	24	40
Ser colaborador de uma empresa	6	10
Indiferente	31	51,7
<b>6. Qual das afirmações exprime melhor o seu pensamento acerca do valor da autoavaliação do agrupamento?</b>		
Absolutamente necessária para a melhoria da escola	26	23,9
Útil para a melhoria da escola	62	56,9
Não tem opinião	7	6,4
Pouco importante para a melhoria da escola	13	11,9
Desnecessária para a melhoria da escola	1	0,9

A maioria dos professores (81,7%) afirma ter conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação no agrupamento, mas entre esses professores 15,9% desconhece a existência de um relatório final de autoavaliação do agrupamento, apesar de este documento ser apresentado em conselho pedagógico, nas reuniões de departamento e estar disponível em formato digital na página eletrónica do agrupamento.

Constata-se que as fontes primordiais para o conhecimento da equipa de autoavaliação foram a reunião geral de professores (41,4%) e as reuniões de departamento (58,6%).

No que se refere ao relatório realizado pela equipa de autoavaliação, 84,1% dos inquiridos afirmam ter conhecimento deste relatório e que maioritariamente tiveram conhecimento através das respetivas reuniões de departamento (65,8%). Um dado que nos afigura como particularmente relevante é o facto das reuniões de grupo, ainda que se tratem de conjuntos de docentes com afinidade disciplinar, não são identificadas como uma fonte importante. Estes dados tornam claro que a fonte principal de transmissão deste tipo de informação no agrupamento são as reuniões de departamento.

Somente 56,2% dos docentes afirmam ter conhecimento da implicação do processo de autoavaliação na elaboração do plano de melhoria, identificando, mais uma vez, a reunião de departamento como o espaço primordial da análise dos produtos resultantes do processo de autoavaliação (89,8%). Neste ponto torna-se evidente que apesar dos docentes terem conhecimento de uma equipa e do seu trabalho desconhecem de que forma é que as conclusões presentes no relatório são apropriadas na tomada de decisões.

A maioria dos docentes considera importante que direção esteja representada na equipa de autoavaliação (70%) revendo uma utilidade relativa ao processo de autoavaliação do agrupamento (56,9%).

Os docentes acham igualmente pertinente a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação (65,6%) mas não têm preferência quanto à origem deste elemento (51,7%).

Tabela 6 – Grau de concordância com os efeitos da autoavaliação no agrupamento.

	1.		2.		3.		4.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Houve alterações na vida da escola resultantes das conclusões a que se chegou no relatório de autoavaliação	5	5,9	14	16,5	53	62,4	13	15,3
A autoavaliação levou à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola	3	3,6	20	23,8	48	57,1	13	15,5
A autoavaliação do agrupamento contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da organização	0	0	7	8	38	43,7	42	48,3
Considero a autoavaliação do agrupamento um instrumento de melhoria sustentada da escola.	0	0	14	16,3	38	44,2	34	39,5
Introduzo novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação	5	5,9	19	22,4	46	54,1	15	17,6
A autoavaliação do agrupamento é um instrumento para prestação de contas.	7	8	23	26,4	43	49,4	14	16,1
O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo	6	7,1	25	29,4	45	52,9	9	10,6
A maioria dos professores alterou as estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação	12	14,6	24	29,3	43	52,4	3	3,7
A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do PPA	1	1,2	21	24,7	47	55,3	16	18,8
A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do PEA	1	1,2	13	15,5	51	60,7	19	22,6
A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do CA	0	0	16	19,3	50	60,2	17	20,5
A autoavaliação do agrupamento promoveu a participação dos docentes na discussão do PEA.	4	4,8	23	27,4	48	57,1	9	10,7
A autoavaliação contribuiu para o aumento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão.	1	1,2	17	20,2	46	54,8	20	23,8
A autoavaliação do agrupamento contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos	11	13,1	24	28,6	38	45,2	11	13,1

A maioria dos inquiridos concorda, ainda que parcialmente, que houve alterações na vida da escola resultantes do relatório de autoavaliação (62,4%) e que estas introduziram melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola (57,1%).

Globalmente os docentes consideraram, total ou parcialmente, que a autoavaliação contribuiu para identificar os pontos fracos e fortes (92%) mas são mais céticos relativamente a esta se constituir como um instrumento de melhoria sustentada da escola.

Aliás, observou-se uma dispersão das respostas quando questionados se o modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo, registando-se um número significativo de docentes que discordam total ou parcialmente (36,5%).

Os inquiridos consideram apenas parcialmente que têm alterado estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação (54,1%). Contudo, um número muito significativo de docentes não considera que o mesmo seja feito pela maioria dos seus pares (43,9%).

A opinião é igualmente dispersa quando inquiridos sobre o contributo da autoavaliação para a melhoria dos resultados dos alunos. Um número significativo de docentes não concorda que este processo possa ter contribuído para a melhoria dos resultados dos alunos (41,7%).

Os docentes revelaram igualmente uma grande dispersão de respostas no que se refere ao relatório da equipa de autoavaliação constituir um instrumento para prestação de contas, sendo significativo o número de docentes que discorda desta afirmação (34,4%). Este dado é consistente com as respostas dadas quanto aos modos de entendimento sobre a autoavaliação (tabela 3), em que os docentes revelaram maior discordância quanto ao facto da autoavaliação dever constituir um instrumento para a prestação de contas à tutela/IGEC e uma resposta ao relatório de avaliação externa da IGEC.

Os inquiridos concordaram, total ou parcialmente, que o processo de autoavaliação mede o grau de concretização do projeto educativo do

agrupamento (PEA) (83,3%), o grau de concretização do contrato de autonomia (CA) (80,7%), e em menor extensão o grau de concretização do plano plurianual de atividades (PPA) (74,1%).

Consideram, maioritariamente de forma parcial, que a autoavaliação do agrupamento contribuiu para o aumento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão (54,8%) e conseqüentemente promove a participação dos docentes na discussão do projeto educativo do agrupamento (PEA) (57,1%).

Em suma, os docentes consideram, com alguma ponderação, que o processo de autoavaliação do agrupamento conduziu a alterações no funcionamento da escola e nos seus serviços sendo um instrumento relativamente útil para a melhoria da escola. Reconhecem a importância deste processo na recolha de informações sobre a realidade do agrupamento, nomeadamente, na identificação dos pontos fortes e fracos e na monitorização das medidas previstas nos documentos orientadores do agrupamento - projeto educativo, contrato de autonomia e plano plurianual de atividades - e na eventual promoção da participação dos docentes nos processos de melhoria. Contudo, revelam-se céticos sobre o impacto do processo de autoavaliação na alteração de estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula e na melhoria do sucesso dos alunos.

#### 4. Fatores que afetam o impacto do processo de autoavaliação.

Os docentes foram inquiridos quanto ao grau de concordância com os fatores internos que influenciam, positivamente ou negativamente, o processo de autoavaliação (AA).

Tabela 7 – Grau de concordância com os fatores que influenciam o processo de AA.

	1.		2.		3.		4.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Sintonia dos agentes educativos com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.	1	0,9	7	6,4	58	53,2	43	39,4
2. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação.	1	0,9	7	6,4	34	31,2	67	61,5
3. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação e o envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão.	0	0	1	0,9	15	13,8	93	85,3
4. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o reconhecimento dos pontos fracos e a respetiva necessidade de mudança.	0	0	1	0,9	14	12,8	94	86,2
5. A maioria dos docentes sente-se motivada para colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento e de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.	8	7,3	26	23,9	59	54,1	16	14,7
6. A maioria dos professores reconhece a importância da autoavaliação do agrupamento como forma de promover a melhoria sustentada da escola	4	3,7	29	26,6	65	59,6	11	10,1
7. O diretor e a sua equipa impulsionam a análise do relatório de autoavaliação, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola	1	0,9	15	13,8	51	46,8	42	38,5
8. O meu departamento promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação, para consciencializar dos aspetos a melhorar.	1	0,9	14	12,8	50	45,9	44	40,4

Continuação da tabela 7

9. O grupo disciplinar promove a divulgação e a discussão dos resultados, para consciencializar dos aspetos a melhorar.	2	1,8	17	15,6	54	49,5	36	33
10. O relatório de autoavaliação do agrupamento deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais.	2	1,8	6	5,5	39	35,8	62	56,9
11. Os docentes revelam uma atitude positiva perante a necessidade de mudar a cultura e práticas existentes	4	3,7	16	14,7	61	56	28	25,7
12. A diversidade de tarefas dos docentes e a falta de tempo dificulta o processo de autoavaliação	0	0	9	8,3	32	29,4	68	62,4
13. Os docentes descreem nos benefícios da implementação da autoavaliação do agrupamento.	6	5,6	30	27,8	53	48,6	20	18,3
14. Os docentes revelam dificuldade em aceitar e confrontar opiniões e expectativas divergentes.	11	10,1	24	22	57	52,3	17	15,6

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente

É praticamente consensual entre os docentes que para assegurar a melhoria da escola é imprescindível, a partir do reconhecimento dos pontos fracos e da respetiva necessidade de mudança (99%), envolver os docentes nas tomadas de decisão (99,1%) bem como envolver os encarregados de educação na vida da escola (92,7%). Aliás, os dois primeiros fatores, registaram uma concordância total de 86,2% e 85,3%, sendo os itens que os inquiridos manifestaram maior concordância total em todo o questionário. A maioria dos docentes concorda, ainda que parcialmente, que é necessário a sintonia dos agentes educativos com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento (92,6%).

Contudo, as opiniões dispersam relativamente ao impacto do processo de autoavaliação e do respetivo relatório nas práticas profissionais e da importância deste documento para promover a melhoria sustentada na

escola. Apesar da maioria dos inquiridos concordar parcialmente com este fator também é significativa a percentagem dos que discordam (30,3%).

Os docentes reconhecem, com algumas reservas, que o diretor e a sua equipa impulsionam a análise do relatório de avaliação interna, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola (46,8%). De igual modo, consideraram que o departamento promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e em menor escala o grupo disciplinar. Estes dados são consistentes com os expressos na tabela 5 relativos ao departamento e ao grupo disciplinar e tornam evidente que o departamento, enquanto estrutura intermédia, está fortemente associado ao relatório de autoavaliação, seja na divulgação das conclusões da equipa de autoavaliação ou na participação no processo de autoavaliação. Por sua vez, o papel do grupo disciplinar na divulgação e participação é pouco representativo.

Nesse sentido a maioria dos docentes está plenamente de acordo que o relatório de autoavaliação deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais (56,9%).

As opiniões dispersam sobre a atitude dos docentes perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas existentes no agrupamento e apesar de a maioria estar de acordo com a existência de uma atitude positiva (56%) e de que a maioria dos docentes sente-se motivada para colaborar na implementação do processo de autoavaliação (54,1%), considera igualmente que os pares têm dificuldade em aceitar e confrontar opiniões e expectativas divergentes (52,3%). As opiniões são bastante dispersas quanto à descrença sobre os benefícios da autoavaliação do agrupamento.

O fator interno que, na opinião dos docentes, é o principal constrangimento no processo de autoavaliação do agrupamento é a diversidade de tarefas desempenhadas pelos docentes e a conseqüente falta de tempo (91,8%), estando 62,4% dos inquiridos totalmente de acordo.

### 3.2.3. Inquérito por entrevista

A categorização baseou-se no artigo de Correia & Fialho & Sá (2015) no qual, a partir da análise de conteúdo de entrevistas a diferentes atores, procurou-se conhecer como se desenvolve o processo de autoavaliação nas escolas. Como tal, adaptamos as categorias de análise desse artigo ao nosso estudo.

#### *1. Antecedentes*

No que concerne ao antes da formalização da equipa de autoavaliação do agrupamento (EAA), os três entrevistados coincidem, pese embora E3 manifeste algum desconforto com a pergunta, provavelmente por desconhecimento: “Não, fazia-se (autoavaliação) mas sem este carácter tão formal, sem esses gráficos todos e o acompanhamento ao longo do ano e de vários anos” [E3].

E1 e E2, mais alinhados discursivamente, consideram que o processo de autoavaliação do agrupamento (AA), ainda que não tivesse este nome, já ocorria: “de uma forma mais informal (...) coordenadores dos diretores de turma”, “coordenador de projetos TEIP” [E2]; “equipas especializadas constituídas em conselho pedagógico (...) havia a (comissão) que tratava especificamente os resultados académicos” [E1]. Acrescenta que o processo, na proto-história da AA, era sobretudo contabilístico, “mas descurava a outra parte” [E1] ideia que é próxima de E2 que considera que o processo anterior era “quantitativo”.

#### *2. Processo atual*

##### *i) A decisão sobre a autoavaliação;*

O discurso de E1 e E2 demonstra um conhecimento sólido e refletido sobre o processo de AA. Ambos justificam a criação de uma EAA a partir de uma exigência legal: “está no articulado legislativo que tem que existir nos agrupamentos de escolas equipas de autoavaliação” [E1]; “dar corpo a uma

exigência da lei” [E2]. E2 adianta ainda que a criação de uma EAA permitiu preparar a documentação para a avaliação externa “preparar essa vinda da inspeção, ou seja, preparar a avaliação externa” [E2]. E3 justifica a decisão da formalização da EAA com a avaliação externa – “Teve a ver com a inspeção, não foi? Que aconselharam a criação da equipa.” [E3], subentendendo-se que numa visita anterior a IGE havia recomendado a criação desta equipa. Neste particular E2 e E3 convergem ao reconhecer um carácter antecipatório da avaliação externa à constituição da própria EAA.

Os motivos apontados para a decisão de constituição da EAA - conformidade legal e reação à pressão institucional da avaliação externa - vão ao encontro do enunciado no enquadramento teórico por Afonso (2000 citado por Alaiz, et al., 2003) e do estudo de Correia et al. (2015) e sugere que o processo de autoavaliação surge como uma avaliação interna imposta pela tutela, na medida em que a escola foi “obrigada a escolher livremente” (Sá, 2009, p.96) e como não foi desejado pela comunidade educativa em geral poderá “vir a colocar em causa o objetivo de melhoria que se pretende” (Correia et al., 2015, p.2), uma vez que tal como refere Fialho (2011, p.3) a avaliação “só terá efeitos se for sentida e desejada pelos seus membros”.

*ii) A equipa de autoavaliação;*

De acordo com E1, os critérios que foram utilizados para a seleção dos elementos da EAA prendem-se com os normativos – “o que a lei aponta é que a equipa de autoavaliação deve ser constituída por (...) elementos dos diferentes ciclos existentes no agrupamento. (...) depois deve ter assistentes operacionais e assistentes técnicos representados. (...) e poderia eventualmente ter alguém ligado, e chegou a ser falado, às associações de pais e encarregados de educação (...) Presumo que será o único elemento que não se encontra ligado à equipa de autoavaliação.” [E1]

E2 elenca a representatividade de todos os ciclos e a “capacidade de trabalho para além do horário”, destacando, no entanto como critério

primordial a “confiança do diretor”. E1 reitera que a representatividade foi o único critério: “foi só uma questão de representatividade.”

E3 desconhece os critérios que foram utilizados para a seleção dos elementos da EAA, admitindo que não foi informada sobre os mesmos e reconhecendo que pensou que tinha sido por voluntariado: “Até te vou dizer que pensei que teria sido por voluntariado. Do tipo: alguém está interessado em participar?” “Pensei que tivesse sido dessa forma” [E3].

E3 conhece alguns elementos que formam a EAA, nomeando o entrevistador, a CEA e o elemento que faz a ponte com a equipa multidisciplinar TEIP3, mas não tem conhecimento da existência de outros elementos: “Não, até pensei que eram só vocês os três.” [E3]

Os nossos resultados convergem apenas parcialmente com os de Correia et al. (2015) em alguns critérios de escolha dos elementos da equipa de autoavaliação como a representatividade e a confiança, no entanto, não foram mencionados outros critérios de escolha como a redução de horário ou a existência de competências técnicas para as funções dos elementos da EAA.

Apesar de a EAA ser constituída por diferentes atores (professores, assistentes técnicos e operacionais) não contempla os alunos e os assistentes técnicos apresentam uma intervenção negligenciada ou inexistente, tal como reconhece E1 “dos assistentes técnicos tinha sido a dona X. Não sei se chegou a ir a algumas reuniões ou não”. O motor da conceção e implementação do processo de autoavaliação são os docentes e deste modo “pouco contribuem para a obtenção de diferentes perspetivas sobre a escola” (Correia et al., 2015). Por outro lado, ao contrário das escolas mencionadas na investigação de Correia et al. (2015) não existem elementos da direção o que indicia que não há uma tentativa de controlar o processo de autoavaliação.

Quanto à autonomia da EAA face ao diretor, E1 refere que “o diretor não tem tido qualquer interferência no normal funcionamento do que é a equipa de autoavaliação”. E3, uma vez que afunila o trabalho da EAA nos números, considera que o diretor não pode ter qualquer influência: “Quanto a números não se pode fugir, não é? Não se pode *aldrabar* os números. Portanto, não há

forma de fugir ou querer ser simpático. Portanto, mesmo que o diretor quisesse que fosse de forma diferente os números são cruéis e reais.”.

E2 reconhece que num plano informal há uma natural contaminação: “aquando da formalização do relatório final há filtros que são colocados”.

### *iii) Os domínios da autoavaliação;*

As reuniões sectoriais com a participação dos diversos atores seriam, no entender de E1, uma forma de libertar o relatório de autoavaliação (RAA) da dimensão contabilística. Aliás, E1 aponta dimensões que, na sua opinião, devem estar contidas no relatório e condicionar a discussão da política educativa do agrupamento: “política que pode estar contida no relatório de autoavaliação, ou seja, caminhos a seguir que eventualmente não vão ser tratados e pode ser desde a constituição das turmas, as diferentes atividades, apoios, projetos (...) Mesmo a questão de serviços administrativos, mesmo a questão de como é que a escola funciona em termos do setor social, estamos a falar de cantina, estamos a falar de banco de livros, estamos a falar de uma série de coisas em que pode haver orientações da equipa de autoavaliação”.

Quanto ao facto de no questionário 13,8% dos professores não concordarem que os órgãos de gestão sejam objeto do processo de autoavaliação e, de igual forma, 18,5% também não concordarem que o sucesso escolar sejam objeto deste processo, E3 avança com uma explicação de desinteresse e ausência de reflexão por parte dos docentes (“Sabes o que eu acho? Acho que as pessoas respondem um bocadinho à sorte”) [E3]. E2 explica o facto de a dimensão dos resultados ser retirada por uma fatia dos professores, como forma de se esquivarem a um problema: “é uma defesa, porque o nosso problema maior são os resultados” [E2]. Todos concordam que a avaliação dos órgãos de gestão e dos resultados dos alunos, obviamente, têm que ser objeto de avaliação. (“Como é que um órgão de gestão se pode dissociar dos resultados? Não pode. Como é que os professores se podem dissociar daquilo que são os resultados?”, “estas dimensões têm que estar implicadas no processo de autoavaliação” [E1];

“podem e devem ser objeto de crítica” [E2]; “é natural que os resultados e o sucesso dos alunos estejam no centro das atenções do relatório e da escola.” (E2); “Claro. Nem poderia ser de outra forma” (E3).

*iv) O envolvimento dos atores no processo de autoavaliação;*

E3 não se recorda de ter havido um momento em que a comunidade foi informada sobre a formação e constituição da EAA (“Não, não me parece que tenham sido”). E1 e E2, uma vez mais coincidem, reconhecendo que, aquando da constituição da equipa, houve divulgação – “foi amplamente divulgado.” [E1], “Na reunião geral” [E2], “reuniões de departamento” [E2]. E1 refere que a constituição da EAA foi assunto no conselho geral – “foi falado no próprio conselho geral” – e que “foi questionado quem queria fazer parte da equipa”

O envolvimento dos atores é circunscrito aos docentes e como meros recetores. Portanto “ao resultar da participação e do envolvimento de apenas alguns atores o processo de autoavaliação é concebido sobretudo como um processo burocrático de ritualização da eficácia da ação organizacional, sendo interiorizado pelos atores como *dado adquirido* (Correia, et al., 2015, p.4).

*v) A avaliação do processo atual;*

E1 e E2 encontram algumas fragilidades e constrangimentos no processo de autoavaliação do agrupamento, revelando reflexão sobre o assunto.

E2 elenca a falta de tempo; a ausência de uma base de dados; dificuldade em monitorizar a qualidade dos projetos (“neste momento já sabemos que projetos existem mas não sabemos se servem para alguma coisa”); a ausência de um amigo crítico – “confunde-se muitas vezes o amigo crítico (autoavaliação) com o perito externo (TEIP)”); a inconsistente divulgação dos resultados e a dificuldade em implementar a melhoria: “não se consegue fazer com que as coisas aconteçam”.

E1 considera que a EAA não se reúne amiúde – “Acho que devia reunir mais vezes” embora reconheça que tal possa dever-se à compatibilização dos horários dos elementos da EAA – “Falta é ver se de facto se todos têm o

horário disponível para poder reunir”. Considera igualmente que a EAA deveria priorizar as recomendações: “eu não direi tudo o que vem espelhado no relatório pois são  $n$  coisas mas pelo menos que de toda a panóplia de informação que chega pelo menos fossem indicadas aquelas que fossem prioritárias para que num ano ou nos anos seguintes fossem tidas em linha de conta e trabalhadas”. Considerando que isto é essencial para a regulação do processo de ensino aprendizagem no agrupamento e “para que o agrupamento tivesse um melhor desempenho” [E1].

Por outro lado, E1 reconhece que a EAA não é suficientemente reconhecida pelo seu trabalho: “os diferentes órgãos (...) não dão o relevo que deveriam dar ao trabalho da equipa de autoavaliação”, ficando o trabalho da EAA limitado à própria equipa e ao órgão de gestão: “fica muito confinado à equipa e ao órgão de gestão”.

E3 não encontra qualquer ponto fraco na EAA – “eu por acaso não vejo nenhuns, se queres que te diga. Nesse aspeto acho que o vosso trabalho é muito meritório”, realçando que o relatório é sempre analisado em conselho geral: “é analisado sempre no (conselho) geral. Agora, a questão é esta, eu acho que é muito bem feito o serviço, mas depois, consequências?”. Assim, o constrangimento apontado por E3 é a ausência de consequências/melhorias subsequentes ao relatório de AA: “chegas à conclusão que a matemática está muito mal e que o inglês também está muito mal, pronto. E depois, o que é que se faz?”

Os três entrevistados concordam que a divulgação do relatório de AA não é eficaz. E1 considera que a divulgação do relatório não é eficaz, responsabilizando as estruturas intermédias e refere a falta de apropriação do relatório pelas mesmas “também os outros órgãos o assumiriam como importante. Estou a falar do conselho pedagógico, do conselho geral, dos conselhos coordenadores dos diretores de turma e conselhos de turma”. E3 também considera que a divulgação falha - “Isso é uma das coisas que falha aqui no agrupamento”.

E1 considera igualmente inoportuno o momento da divulgação do relatório no final do ano letivo: “Ora se é o último (conselho geral) do ano letivo já não vai haver discussão sobre as matérias tratadas no próprio relatório, ou seja, vai haver um hiato até ao início do ano letivo seguinte”. E2 também constata que o final do ano letivo é uma “altura complexa. As pessoas já não estão disponíveis para pensar”, o que se faz é apenas uma apresentação do relatório, não havendo discussão - “É preciso fazer chegar a discussão verdadeiramente não apenas à apresentação quer aos departamentos, quer aos grupos.”. A mudança exige vontade - “não considero que haja muitas coisas diferentes que se possam fazer senão existir vontade” [E2].

Os entrevistados sugerem uma discussão, em reuniões sectoriais, em torno do relatório após a reunião geral de início de ano - “Nem que fosse sectorizado e fosse segmentado.” [E1]; “apresentar o relatório de autoavaliação aos departamentos por membros da própria equipa de autoavaliação” [E2], “Reuniões sectoriais mas sendo a equipa de autoavaliação a liderá-las” [E2]. E1 propõe ainda a existência de momentos ao longo do ano para discussão - “deveria existir dois ou três momentos ao longo do ano letivo onde a equipa de autoavaliação verificasse de facto o que é importante de orientação pedagógica para o agrupamento e isso fosse discutido nas várias estruturas pedagógicas do agrupamento” [E1]. E3 também considera o início do ano letivo como o momento ideal (“Eu achava no início”; “Mas não fazer tipo reunião geral. Isso nem pensar (...) em departamento”), defendendo que é importante reunir (“Eu acho que faz falta sentar e conversar”), pois a comunicação digital não é eficaz (“a palavra chega mais do que chegam as notícias pelo computador”). E2 acrescenta que a publicitação e a presença de um membro da direção na EAA poderiam tornar mais efetivas as recomendações constantes do relatório de autoavaliação e do plano de melhoria (“a presença de um membro da direção poderia agilizar isto”; “publicitar de uma forma segmentada”).

### *3. Uso e fins dos resultados da autoavaliação.*

E2 refere que os resultados do relatório de autoavaliação do agrupamento (RAA) foram dados a conhecer ao conselho pedagógico e ao conselho geral (“dado conhecimento ao conselho pedagógico e ao conselho geral.”), esperando-se depois que o assunto seja tratado nos diferentes departamentos (“parte-se do princípio que os departamentos foram informados e que os grupos foram informados”). E2 acrescenta que o RAA é apresentado em conselho pedagógico e é bem acolhido (“Os conselheiros, por norma, “aplaudem” o trabalho da equipa de autoavaliação, valorizam por saber que é um trabalho muito moroso”), mas centram a sua atenção nos números do sucesso/insucesso (“fixam-se quase e só nos resultados académicos”). O facto de ser o último ponto da ordem de trabalhos não é despreciado (“Por norma é o último ponto da ordem de trabalhos”). E3, no seu discurso, limita o trabalho da EAA aos resultados (“Vemos os gráficos do triénio, das metas TEIP e de autonomia”) e às estratégias de melhoria (“O que o diretor nos pede (...) através dos coordenadores de departamento é que se faça uma análise dos resultados e que se estabeleçam estratégias”). Quando questionada sobre se conhece alguma recomendação que tenha surgido de alguma indicação do relatório de autoavaliação, responde “não” [E3].

Quando inquirido sobre as consequências do RAA na sua prática, E1 protege-se recorrendo à terminologia educacional (“as medidas estão expressas naquilo que foram as orientações traduzidas em documentos e depois transportadas para os vários projetos na questão da alteração ao plano de melhoria”), depois reconhece o impacto no plano de melhoria (“Teve na questão da turma +, na questão do ninho e do incluir para emergir no 1º ciclo. Por exemplo, na distribuição dos professores na turma +”). E2 e E3 coincidem na opinião do impacto nulo ou quase nulo do RAA (“impacto muito mais limitado do que o desejável”, “as preocupações centram-se nos resultados e as recomendações/melhoria esbarram nos grupos/departamentos mais orientados para se justificarem do que para alterarem procedimentos” [E2]; “Acho que não.” [E3]; “também acho difícil conseguir ultrapassar isso” [E3].

A divulgação dos RAA nas estruturas organizativas (conselho geral, conselho pedagógico e departamentos) é uma medida comum em todas as escolas. Uma vez que os dados do relatório não promovem a reflexão e o compromisso com a melhoria os “principais utilizadores dos resultados da autoavaliação são as respetivas direções” (Correia et al., 2015, p. 4).

E2 reconhece que o RAA foi um dos elementos usado na construção de um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho (“foi um dos elementos para a criação de um plano de ação, juntamente com as orientações da equipa multidisciplinar TEIP3” [E2] e confirma a existência de um trabalho paralelo entre a equipa TEIP e equipa de AA (“pela lei porque na equipa multidisciplinar TEIP deve estar um membro da equipa de autoavaliação”). Denota-se que a AA não é considerada o cerne da informação/reflexão da escola.

E1 considera que algumas das medidas propostas no plano de melhoria são de fácil implementação, porém exigem crédito horário o que é uma limitação (“falo no recurso crédito horário que são horas para poder dar a esses recursos (humanos) para poder desenvolver esses projetos.”). E2 reconhece que uma parte das medidas são de fácil implementação, mas outras são estruturais (“algumas medidas não são muito complexas. Outras quase que exigiriam uma alteração superior, da tutela”). E3 mostrou-se desconfortável com a pergunta e considera que o plano de melhoria está exclusivamente relacionado com o TEIP3 e as metas TEIP (“acho que ele é reformulado unicamente em função do TEIP e das metas TEIP). E3 considera que os números não só dos resultados, mas também da indisciplina, são penalizadores e que só há consciência deles porque a EAA os apresenta “Achei graça que houve um elemento que dizia “mas nós só sabemos dos números porque vocês os apresentaram, ninguém vos mandou fazer-lo”.

Quando confrontados com os dados do questionário que apontam para uma maioria dos professores considerar que mudou, ainda que parcialmente, as suas práticas em função dos resultados do processo de AA, mas não considerar que o processo de AA tenha tido o mesmo impacto nos seus pares,

E3 não encontra qualquer explicação para esta situação (“Não sei explicar uma coisa dessas. O que eu acho é que os 54% é que não são reais.”). E2 considera que há, por parte de alguns professores, uma maior consciência dos resultados e das suas práticas, mas ainda não há uma envolvimento e implicação (“Alguns professores estão mais atentos aos resultados e daí considerarem que eles próprios mudaram”, “as mudanças são tão subtis que não nos apercebemos”). E1 considera que este resultado é contraditório, revela um juízo baseado em percepções (“Isso é uma contradição insanável”, “Percepções não são a realidade. Não é mais do que isso e portanto não sabemos se aquilo acontece ou não”). E1 indica igualmente a ausência de um maior trabalho cooperativo e colaborativo (“os professores continuam a ter grande relutância (...) em estarem expostos, em ter outros colegas na sala (de aula)”) opinião que é corroborada por E2 (“ausência de um trabalho verdadeiramente cooperativo, uma prática de partilha e de trabalho”).

Nenhum dos inquiridos reconhece ao relatório de AA capacidade para a mudar as práticas dos docentes e subseqüentemente para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos (“Nem por isso” [E1]; “A mudança das práticas é sempre muito lenta, não será o relatório por si a fazer alguma coisa.” [E2]; “o relatório não tem a força de fazer acontecer” [E2]; “Claro que não. A maior parte deles nem sabe o que lá está (resultados do relatório). Acho que desses 54% só 3 ou 4 é que leram o relatório.” [E3].

Aliás, E1 atribui à avaliação externa muito maior capacidade de potenciar a mudança nas práticas “Com algumas ações que foram desenvolvidas (...) a partir da última avaliação externa (...) espaço de preparação de exames, (...) supervisão, (...) apoios monitorizados (...) ações que de facto acabaram por ter impacto no dia-a-dia da escola básica e secundária”, ainda que também reconheça que mesmo essa por ser decretada (ações decorrentes do plano de melhoria) não promove uma efetiva alteração das práticas considerando que “a mudança seria que esse tipo de prática continuasse a existir. E o que nós verificamos é que ainda hoje os professores continuam a ter uma grande relutância em abrir a porta da sala de aula, em estarem expostos” [E1].

Como advertem Correia et al. (2015), atendendo que o plano de melhoria surge como uma resposta à avaliação externa “poderá ter apenas a função de *ficar bem na fotografia* e não a melhoria efetiva, tanto mais que os atores que intervêm diretamente nos processos educativos acabam por não participar como decisores da mudança e da melhoria”.

#### 4. *Sugestões de melhoria*

E1 e E2 são favoráveis à presença de um amigo crítico (“Sou a favor” [E1]; “Sou muito favorável à presença de um amigo crítico” [E2], E3 não encontra vantagens (“acho que não faria diferença”). E1 reconhece a existência de dois tipos de amigo crítico, um amigo crítico que não tenha qualquer vínculo à educação - “pode ser da saúde, pode ser de outra coisa qualquer, pode ser do mundo laboral, das empresas” ou um amigo crítico da área da educação (“se eu for buscar alguém das ciências da educação pode afunilar-me o sistema”). E2 refere que no passado já existiu um amigo crítico, mas tal não resultou uma vez que o amigo crítico coincidia com o perito externo TEIP (“Quando o tivemos era uma situação promíscua porque era a perita externa da equipa TEIP. Portanto, não fazia sentido.”).

E2 mostra-se favorável a ter na EAA um elemento da direção (“Muito favorável.”), sustentando a sua posição na legitimação e agilização de processos (“questão da legitimação “; “facilitar a implementação do plano de melhoria”). E3 não vê qualquer vantagem (“Não faz falta nenhuma”). E2 acrescenta que a publicitação e a presença de um membro da direção na EAA poderiam tornar mais efetivas as recomendações constantes do relatório de autoavaliação/plano de melhoria (“a presença de um membro da direção poderia facilitar a implementação do plano de melhoria”).

Quanto à divulgação todos os inquiridos se mostram favoráveis a reuniões parcelares, E1 considera que seria mais oportuno segmentar a informação (“nós tínhamos que ter aqui na comunidade escolar uma ou duas reuniões”). E3 considera que o departamento é o espaço ideal (“a divulgação tem que ser feita presencialmente”; “ As divulgações feitas por mail ninguém as lê”, “em

departamento, porque a maior parte das pessoas não as lê.”). E3 acrescenta que uma dimensão narrativa facilitaria a apropriação do relatório (“não ser lido, mas ser contado (...) faz outro sentido e tem outro impacto”).

Em síntese, anteriormente à constituição formal da EAA a monitorização dos resultados dos alunos era efetuada pelos coordenadores dos diretores de turma e pela equipa TEIP. Tratava-se de uma abordagem informal e de cariz quantitativo, numa lógica contabilística.

A AA no agrupamento X surgiu por exigência legal e pela reação à pressão institucional da avaliação externa e os critérios utilizados para a escolha dos elementos foram a representatividade e, de forma menos explícita, a confiança do diretor. Nesta seleção não foram considerados outros critérios como a disponibilidade de horário e as competências técnicas dos elementos.

A EAA funciona de forma autónoma, sem a interferência do diretor, contudo, os elementos revelam desvelo aquando da formalização do RAA.

Apesar da EAA ser constituída por diferentes atores - professores, assistentes técnicos e operacionais - não contempla os alunos. Os assistentes apresentam uma intervenção negligenciada ou inexistente e o envolvimento dos professores é feito, fundamentalmente, através da análise do RAA nas reuniões de departamento, nas quais estão mais orientados para a justificação dos resultados do que para a reflexão e subsequente melhoria.

A EAA não contempla amigo crítico nem nenhum elemento da direção. Ambos os elementos são considerados importantes para o aperfeiçoamento da AA. O primeiro porque atribui maior objetividade ao processo e o segundo porque confere maior credibilização e legitimação à AA e poderia tornar mais efetivas as recomendações constantes no relatório de AA.

Os docentes em geral reconhecem o trabalho da EAA no que se refere organização e tratamento de dados, apesar das dificuldades registadas em sistematizar e priorizar a informação, em parte devido à ausência de um amigo crítico com uma visão mais distante e objetiva. No entanto, o mesmo não acontece quanto aos processos nem à capacidade para mudar as práticas dos docentes e subsequente melhoria das aprendizagens dos alunos.

Entre as dimensões da autoavaliação, o sucesso escolar e a avaliação dos órgãos de gestão são as menos relevadas enquanto a avaliação de projetos e de atividades aquelas que os docentes reconhecem maior utilidade em serem autoavaliadas.

O processo atual apresenta como constrangimentos a falta de tempo e de horário, a ausência de uma base de dados que facilite a análise estatística e o *feedback* de alguns grupos quanto às solicitações da EAA. A divulgação do RAA é a maior fragilidade apontada, sugerindo-se que esta seja feita a partir de reuniões sectoriais, lideradas pelos próprios elementos da EAA, no início do ano letivo ou em dois a três momentos durante o ano letivo.

Reformular a calendarização do RAA, sistematizar as recomendações face às suas prioridades, envolver as estruturas intermédias e segmentar de acordo com o público-alvo, são algumas das propostas de mudança de modo a facilitar a apropriação e potenciar o envolvimento da comunidade.

### 3.2.4. Triangulação dos dados analisados

Yin (2005) defende o uso da triangulação nos estudos de caso. Patton (1990 citado por Carmo & Ferreira, 2008, p.201) considera que a triangulação, ou seja, a combinação de metodologias para analisar o mesmo fenómeno, permite tornar um plano de investigação mais consistente. Tal significa utilizar métodos ou dados diferentes. Existem vários tipos de triangulação seguindo-se, frequentemente, a classificação de Denzin (1978 citado por Carmo e Ferreira, 2008, p.201), que distingue tipologias de triangulação - dados, teoria, investigadores e metodológica. Nesta investigação, procedemos à triangulação de dados e à triangulação metodológica, combinando técnicas qualitativas e quantitativas e procurámos sempre o ponto de vista dos diferentes atores.

Do cruzamento do questionário (estatística descritiva), das entrevistas (análise de conteúdo) e dos relatórios da avaliação externa e de autoavaliação do agrupamento (RAE e RAA) (análise documental) resultam alguns pontos de convergência. Assim, do cruzamento das fontes, destacamos os seguintes:

- a) o reconhecimento de um bom trabalho na recolha, tratamento e análise de dados por parte da equipa de autoavaliação do agrupamento (EAA);
- b) a relação com a avaliação externa;
- c) a dificuldade em estabelecer correlação entre autoavaliação e melhoria;
- d) a necessidade de aperfeiçoar a divulgação/devolução dos resultados;
- e) a importância da inclusão na EAA de um amigo crítico;
- f) o reconhecimento de constrangimentos no agrupamento que reduzem o impacto da autoavaliação do agrupamento (AA).

*a) o reconhecimento de um bom trabalho na recolha, tratamento e análise de dados por parte da EAA;*

O questionário e as entrevistas evidenciam que os docentes reconhecem a importância da AA na recolha de informações sobre a realidade da escola, nomeadamente, na identificação dos pontos fortes e fracos (92% dos inquiridos concordam que o RAA contribuiu para encontrar pontos fortes e fracos), e também na monitorização das medidas previstas nos documentos orientadores do agrupamento constatando-se, nas entrevistas, que no RAA “é dada bastante ênfase aos resultados. Vemos os gráficos do triénio, das metas TEIP e de autonomia (...)” [E3]. Esta é também a conclusão da IGEC aquando da última avaliação externa (2013):

O agrupamento tem vindo a desenvolver um processo de autoavaliação, sendo evidentes as melhorias desde a avaliação externa realizada em 2009. (...) O planeamento do processo de autoavaliação em curso, sustentado num quadro de referência com explicitação de referentes e indicadores, responsáveis pela execução e calendarização para os diferentes domínios do funcionamento do agrupamento, apresenta-se bem estruturado e aprofundado. O trabalho já realizado, centrado na recolha e análise de dados dos resultados académicos, abandono, desistência e absentismo escolares, com referência a sugestões de melhoria, encontra-se em fase de divulgação, pelo que ainda não teve impactos na melhoria do desempenho organizacional.

*b) a relação com a avaliação externa*

Da análise dos questionários, verifica-se que há uma desvalorização do processo de AA por parte dos docentes como um instrumento regulador ou de prestação de contas relativamente à tutela, defendendo a autoavaliação como um instrumento de melhoria da escola, que permita promover uma cultura de melhoria e da qualidade do sistema educativo

Seguindo esta visão, os inquiridos concordam que a autoavaliação deve apreciar a prática colaborativa entre os membros da comunidade educativa.

Depreende-se que há noção por parte dos docentes do que se pretende com o processo de AA e da consciência de que esta é (ou pode ser) mais do que um relatório contabilístico. As respostas revelam que há perceção da importância da autoavaliação no processo de melhoria da escola, registando-se uma coerência geral sobre os objetivos da AA. Face a essa consciência sobre o processo de AA e face à importância que esta pode assumir na mudança e na melhoria da escola, seria de esperar que o processo fosse mais desejado pela comunidade e, conseqüentemente, mais participado. Este entendimento dos docentes inquiridos sobre a avaliação e autoavaliação de escolas apresenta algumas contradições quando comparada com os entrevistados, na medida em que estes afirmam que a génese da equipa está relacionada com a exigência da lei, sendo que o fator que induziu a formação da EAA foi a avaliação externa, isto é, a prestação de contas. A EAA não foi, portanto, inicialmente desejada, mas imposta pelos normativos da tutela.

*c) a dificuldade em estabelecer correlação entre autoavaliação e melhoria*

Os dados das entrevistas esclarecem que a AA foi imposta pela tutela e, portanto, o que a motivou, pelo menos num primeiro momento, foi a exigência da lei e a própria reação à pressão institucional da tutela.

De acordo com os questionários e, em parte, pelas entrevistas, o processo de autoavaliação (e não a avaliação interna) não é, ainda, desejado pela comunidade educativa e, por conseguinte, não permite promover a melhoria.

Aquando da última visita inspetiva, esta constatou que o trabalho efetuado era meritório e de grande profundidade, porém, “ainda não abrange os processos que sustentam os resultados, reduzindo-lhe a sua utilidade para a construção de planos de melhoria consistentes com impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais” (cf. Relatório da IGEC).

Volvidos quatro anos, observa-se que a comunidade educativa ainda não se apropria do relatório, nem revela vontade de o fazer, verificando-se a ausência de uma crítica construtiva (“discussão verdadeira”) [E1]. Valoriza-se, essencialmente, a análise dos resultados quantitativos em detrimento da reflexão. Este facto pode, eventualmente, ser justificado pela pressão do TEIP3 e do contrato de autonomia, que estão centrados nos números e no facto do agrupamento não apresentar melhorias nos resultados. Uma vez que este processo não é desejado, mas imposto, a preocupação ao nível dos departamentos é o da justificação reativa ao invés da justificação proativa.

Há contradição entre o que os docentes inquiridos entendem sobre o que é a autoavaliação (início do inquérito) e a sua praxis (posterior). Assim, o conceito de autoavaliação, tal como previsto no articulado legislativo, e enquanto conceito foi apreendido, mas o exercício democrático, participado, vivido da autoavaliação ainda não é uma realidade praticada.

Os docentes inquiridos desconhecem de que forma é que as conclusões presentes no relatório são apropriadas na tomada de decisões. Nas entrevistas, verifica-se que o RAA não é crucial no desenvolvimento nos planos de ação para melhoria do desempenho. Nesse aspeto, o TEIP3 (e as avaliações semestrais) é mais determinante para a elaboração do plano de melhoria do que o RAA. Mesmo os entrevistados, que até têm um entendimento mais amplo do RAA, tendem a centrar o processo de AA nos resultados, tal como constata a IGEC (2013):

“está centrada essencialmente no produto, ainda não abrange os processos que sustentam os resultados, reduzindo-lhe a sua utilidade estratégica para a construção de planos de melhoria consistentes com impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais”.

*d) a necessidade de aperfeiçoar a divulgação/devolução dos resultados.*

Pelos dados do questionário, verifica-se que a maioria dos professores tem conhecimento da existência do RAA, mas uma parte significativa desconhece a existência do RAA, apesar de este documento ser apresentado em conselho pedagógico, nas reuniões de departamento e estar disponível em formato digital na página eletrónica do agrupamento. Consta-se que as fontes primordiais para o conhecimento da equipa de autoavaliação foram a reunião geral de professores e as reuniões de departamento, mas verifica-se desconhecimento de que forma as conclusões presentes no relatório são apropriadas na tomada de decisões. Os entrevistados referem que há publicitação do relatório, contudo a divulgação deste não é eficaz. As várias estruturas são informadas, efetuam-se análises e apresentam-se justificações a nível dos grupos e departamentos.

Entrevistados, inquiridos e os relatórios de AA e da IGEC coincidem na urgência de reformular o processo de divulgação. Assim, a maioria dos docentes inquiridos está plenamente de acordo que o RAA deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais (56,9%). Nas entrevistas, sugere-se o reformular da calendarização do RAA; a priorização das recomendações; o envolvimento das estruturas intermédias e a segmentação de acordo com o público-alvo.

É notório que a divulgação não é eficaz (todas as fontes apontam nesse sentido), referido também no relatório da IGEC (2013) e em RAA posteriores, contudo denota-se alguma indiferença por parte da comunidade (mesmo que não assumida) encarando o RAA como contabilístico em que a principal preocupação latente é a de justificação dos resultados e procedimentos em sede de departamento [E2], e mesmo essa motivação, é um constrangimento apontado pelos RAA 2014/15/16, uma vez que uma parte significativa dos grupos disciplinares tarda (ou falha) no *feedback* à EAA, mesmo quando solicitados, via coordenador e após discussão da falta de participação no

conselho pedagógico. Aliás, E1 refere-se ao papel das estruturas intermédias na capacidade de bloquear ou de fazer acontecer.

Existe, portanto, um hiato entre o que os docentes acham que é a autoavaliação e o que realmente se faz. Há um défice de uma cultura de participação cívica, de reflexão, de colaboração para o bem comum, neste caso, a melhoria sustentada da escola. O trabalho colaborativo é ainda muito incipiente.

Verifica-se um paralelo com o que se vive na sociedade. O comportamento da comunidade educativa face ao processo de AA não diverge em nada da demissão que leva uma parte significativa dos eleitores à abstenção e à desvinculação face à *res publica*. O dever de participação, a vinculação, a corresponsabilização escasseiam, logo, não é de estranhar as diversas omissões cívicas que presenciamos.

Este défice de cultura democrática estende-se a todas as áreas da sociedade, e a escola não é imune. Neste sentido, e apesar de todos reconhecerem que a autoavaliação é importante para a melhoria da escola, existe uma demissão por parte da comunidade que delega na EAA o dever de fazer (criar indicadores, referenciais, recolher e analisar dados) e o poder de decidir (recomendações, planos de ação) que posteriormente serão ou não validadas pelo conselho pedagógico.

*e) a importância da inclusão na EAA de um amigo crítico*

Os docentes inquiridos acham igualmente pertinente a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação, mas não têm preferência quanto à origem deste elemento. A EAA não contempla amigo crítico, nem nenhum elemento da direção. Apesar disso, ambos os elementos são considerados importantes para o aperfeiçoamento da AA. O primeiro porque atribui maior objetividade ao processo e o segundo porque confere maior credibilização e legitimação à AA e poderia tornar mais efetivas as recomendações constantes no relatório de AA.

No ano letivo de 2011/12, existiu um amigo crítico, porém este era cumulativamente perito externo da equipa TEIP e amigo crítico da equipa de AA (cf. RAA 2011/12). No RAA 2012/13, nas recomendações, pode ler-se: “É óbvio que estes dados carecem de um filtro externo – amigo crítico – que nos ajude a mais bem questionar a escola.” Nos RAA dos anos letivos subsequentes (2013/2014, 14/15, 15/16) foi sempre registada esta ausência.

*f) o reconhecimento de constrangimentos no agrupamento que reduzem o impacto da AA.*

O fator interno que, na opinião dos docentes, é o principal constrangimento no processo de autoavaliação do agrupamento é a diversidade de tarefas desempenhadas pelos docentes e a consequente falta de tempo (91,8%), estando 62,4% dos inquiridos totalmente de acordo.

A partir das entrevistas verificamos igualmente que o processo atual apresenta como constrangimentos a falta de tempo e de horário dos elementos da EAA, a ausência de uma base de dados que facilite a análise estatística e o *feedback* de alguns grupos quanto às solicitações da EAA. A divulgação do relatório da EAA é a maior fragilidade apontada, sugerindo-se que esta seja feita a partir de reuniões sectoriais, lideradas pelos próprios elementos da EAA, no início do ano letivo ou em dois ou três momentos durante o ano letivo.

Os relatórios finais mostram a consciência por parte da EAA de uma série de constrangimentos: ausência de um amigo crítico (2012/2013; 2013/2014; 2014/2015, 2015/2016); dificuldade em conciliar tarefas, funções, disponibilidades dos membros da equipa (2012/2013; 2013/2014; 2014/2015, 2015/2016); incompatibilidade de horários da equipa (2012/2013; 2013/2014; 2014/2015, 2015/2016); ausência de formação (2012/2013; 2013/2014); mecanismos de divulgação do RAA (2014/2015, 2015/2016); *feedback* de alguns grupos disciplinares face às solicitações da EAA (2014/2015, 2015/2016).

#### 4. PLANO DE AÇÃO

Após a fundamentação teórica, na qual foram explanados os conceitos fundamentais da avaliação da organização escolar e expostas as principais conclusões a partir do estudo empírico no agrupamento X, será elaborado um plano de ação que tentará dar resposta à pergunta de partida que orientou a investigação: *Como otimizar os efeitos da autoavaliação?*

Na justificação de escolha da temática a investigar aludiu-se aos constrangimentos apresentados pelo processo de autoavaliação no agrupamento X e estabeleceu-se que este projeto pretende esclarecer o impacto que a autoavaliação tem neste agrupamento, o que mudou após a sua constituição e de que modo pode ser colocada ao serviço da melhoria.

Em relação ao impacto da autoavaliação verificou-se que à EAA falta ainda o *empowerment* necessário para que se possa constituir como uma força de mudança. Relativamente aos efeitos, existe um reconhecimento generalizado do trabalho da EAA na recolha, tratamento e análise de dados mas que não encontra paralelo ao nível dos processos e do contributo para a melhoria. Do estudo empírico resulta ainda que, sendo a escola uma organização complexa, a autoavaliação pode estar ao serviço de lógicas e agendas diversas que não a da melhoria (Sá, 2009).

Os objetivos deste plano de ação são estipulados de acordo com os resultados emergentes da triangulação dos dados do estudo empírico:

- Reformular a constituição da EAA e do seu modo de funcionamento;
- Promover a informação e formação dos atores educativos relativamente ao processo de AA;
- Clarificar o papel da equipa TEIP e da equipa de AA;
- Contextualizar o quadro de referência e padrões de referências, de acordo com as especificidades do agrupamento;
- Melhorar os modos de divulgação e devolução dos resultados

- Promover as práticas reflexivas, de participação, de colaboração entre os atores educativos na elaboração do dispositivo e padrões de referência;
- Promover a melhoria organizacional numa aproximação à *melhoria eficaz de escola*;

Norteou-se igualmente este plano de ação pelos conselhos de Lafond referidos no enquadramento teórico (p.36), isto é, dirigir a autoavaliação para problemas considerados prioritários, entregar o trabalho a várias comissões, diversificar os métodos de recolha de dados e circunscrever os materiais à capacidade de resposta da escola.

O processo de avaliação da escola é uma *"tarefa monumental* que necessita constantemente de ser melhorada" (Stufflebeam, 2003 citado por Pacheco, 2010, p.81), daí apresentar-se, no quadro seguinte, as linhas basilares do plano de ação a implementar no agrupamento de escolas X, a adaptado a partir do esquema proposto por Alaiz, Gois e Gonçalves (2003): O que é? O quê? Para quê? Como se faz? Como se utiliza?

<b>1.ª Etapa</b>  Alteração à equipa de autoavaliação do agrupamento (EAA)	<b>O quê</b>	Incluir amigo crítico Incluir elemento da direção; Criar uma comissão permanente e comissões especializadas.
	<b>Para quê</b>	Para organizar e agilizar o processo; Para promover a participação; Para validar e legitimar a AA.
	<b>Como se faz</b>	Diretor e conselho pedagógico (CP), no final do ano letivo.
<b>2.ª Etapa</b>  Informação/ Formação	<b>O quê</b>	Clarificar os conceitos de avaliação interna/autoinspeção e autoavaliação; Clarificar do papel da equipa de AA e da equipa TEIP3 e da direção (garante da divisão de funções) no agrupamento X;

	<b>Para quê</b>	Para distinguir e articular devidamente as funções das diferentes equipas do agrupamento X;
	<b>Como se faz</b>	<p>Reunião da EAA para discussão do processo com o amigo crítico;</p> <p>Reunião da EAA para discussão do processo com a direção e com a equipa TEIP;</p> <p>Apresentação do RAA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.º CP do ano letivo;</li> <li>- 1.º CG do ano letivo;</li> </ul> <p>Apresentação da EAA na Reunião Geral</p> <p>Apresentação sucinta do RAA (15 minutos):</p> <p>Reuniões de Departamento e subsequente discussão nos grupos;</p> <p>Reunião com assistentes técnicos;</p> <p>Reunião com associação de pais e encarregados de educação.</p>
<b>3.ª Etapa</b>  Alteração do modelo de autoavaliação do agrupamento (AA)	<b>O quê</b>	<p>Auscultar e implicar a comunidade educativa</p> <p>Contextualizar o quadro de referência e padrões de referência.</p> <p>Definir pontos fortes e pontos fracos</p> <p>Definir o modelo de autoavaliação</p>
	<b>Para quê</b>	<p>Para conhecer os domínios prioritários e os campos de análise a avaliar</p> <p>Para definir prioridades para a melhoria – participação dos <i>skateholders</i> e direção</p>
	<b>Como se faz</b>	<p>Reuniões sectorizadas com a comunidade educativa e reunião com o amigo crítico.</p> <p>Reunião da EAA para estabelecimento dos domínios prioritários e campos de análise;</p>

<b>4.ª Etapa</b>  Alteração do modo de participação no processo de AA	<b>O quê</b>	Rotinizar / envolver / promover a participação da comunidade educativa
	<b>Para quê</b>	Para agilizar o processo; Para promover a participação. Para promover a melhoria
	<b>Como se faz</b>	CP - Ponto único da ordem de trabalhos. Apresentação e discussão do RAA (em estilo narrativo – apropriação e legitimação). Reuniões de Departamento - Ponto obrigatório da ordem trabalhos - discussão e devolução de conclusões.
<b>5.ª Etapa</b>  Divulgação	<b>O quê</b>	O RAA da autoavaliação
	<b>Para quê</b>	Para promover a melhoria.
	<b>Como se faz</b>	Síntese de cada domínio - <i>moodle</i> e página do agrupamento; <i>Newsletter</i> - divulgação segmentada; Caixa Sugestões para a EAA - formulário, caixa de sugestões.

#### 1ª Etapa: Alterações à equipa de autoavaliação

O agrupamento deverá optar pela constituição de uma comissão permanente (equipa de autoavaliação) e por comissões especializadas (subgrupos de trabalho).

A EAA deve ser interdisciplinar, “com grande autonomia relativa, e com valências e conhecimentos amplos e sólidos em termos metodológicos, científicos e pedagógicos.” (Afonso, 2010b, p.17). A EAA deve ser representativa dos ciclos, tendo, idealmente, cinco elementos (o número ímpar, facilita a tomada de decisões, se houver necessidade de votações). Mais do que isso dificulta a responsabilização de todos na consecução efetiva das suas funções. Devem estar representados quer elementos com perfil mais

técnico (“saberes mais ou menos especializados” (Simões, 2013, p.32) e mais político (“perfil mais proactivo em termos organizacionais” (Simões, 2013, p.32), sem que, idealmente, se anulem.

Na escolha dos elementos, quaisquer que eles sejam, deve privilegiar-se a transparência: “a escolha das pessoas e a formação das equipas alia-se a razões que, quaisquer que sejam, devem ser legitimadas e não apenas subentendidas” (Simões, 2013, p.32). A inclusão de um amigo crítico será fundamental na promoção da melhoria e no delinear do plano de ação e um elemento da direção na EAA favorecerá a agilização de tomada de decisões por parte da direção e a legitimação do processo.

A EAA (comissão permanente) deve ser uma estrutura de suporte capaz de coordenar e dinamizar as áreas ações a desenvolver na comunidade educativa. A EAA deverá reunir periodicamente e portanto é necessário a existência de um horário comum marcado no horário dos envolvidos. À comissão permanente (EAA), compete:

- Reunir periodicamente, de forma a planificar e avaliar as atividades do processo de desenvolvimento da escola;
- Promover encontros de reflexão periódicos com vista à resolução de problemas e ao aperfeiçoamento das práticas;
- Coordenar, concatenar informação e refletir sobre as produções das comissões especializadas.
- Coordenar as atividades referentes aos processos de desenvolvimento da escola, em articulação com os órgãos de gestão e com possíveis parceiros externos (amigo crítico);
- Elaborar planos de ação, negociados com toda a escola, que permitam dar resposta às necessidades de desenvolvimento da mesma;
- Assegurar ações de sensibilização e um programa de formação, aberto a aos interessados e adequados às necessidades e expectativas dos professores e funcionários da escola;
- Participar na partilha de experiências e de resultados obtidos com outras escolas que desenvolvem processos semelhantes (construção de redes).

Relativamente às comissões especializadas, para cada um delas deverá haver uma definição clara das suas atribuições. Porém, as comissões especializadas deverão ser suficientemente flexíveis para que os seus elementos possam cooperar com outros subgrupos já existentes ou criados em função de novas exigências e necessidades sentidas. A criação de comissões especializadas, permite libertar a comissão permanente para tarefas menos contabilísticas (um dos constrangimentos do modelo atual).

Assim, a avaliação interna (taxas de sucesso, abandono e indisciplina) seriam da responsabilidade dos coordenadores de diretores de turma, coordenador de 1.º ciclo e pré-escolar e dos coordenadores dos cursos profissionais e dos programas integrados de educação e formação; o levantamento de dados sobre o trajeto dos alunos no pós-agrupamento, dos serviços de psicologia e orientação; a avaliação das atividades do coordenador de projetos e dos coordenadores de departamento; a auscultação dos alunos e a promoção da participação ativa, seria realizada através das assembleias de delegados (provedoria dos alunos). A existência de comissões especializadas aumenta a implicação e a responsabilização de todos.

## 2ª Etapa: Informação/Formação

### *Clarificar os conceitos de avaliação interna/autoinspeção e autoavaliação*

A consciência de que “o apoio formal e explícito dos órgãos de gestão e, sobretudo, o seu reconhecimento como prioridade, será de facto um dos factores de sucesso de qualquer processo inovador, muito mais destes, envoltos em alguma hostilidade de partida” (Demailly et al, 1998; Thurler, 2002; MacBeath et al, 2005 citado em Simões, 2010, p.255) faz com que, neste plano de ação, consideremos a presença de um elemento na direção na EAA e uma reunião inicial com a equipa diretiva fulcral.

A partir do estudo empírico concluímos que a avaliação realizada no agrupamento X é do tipo avaliação interna, uma vez que a principal função é a “recolha e organização de informações para fornecer à entidade responsável

pela avaliação externa, prestando contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo” (Terrasêca e Coelho, 2009, p.58) ou de autoinspeção, ou seja, uma forma de inspetores residentes, preocupados em responder à avaliação externa e não à melhoria (Macbeath, 2005, p.5). Poder-se-á considerar que das motivações enunciadas por Afonso (2000) a oportunidade de melhoria é a única que verdadeiramente não se confirma.

Esta fase de explicitação de funções é essencial ao sucesso do processo. Simões (2013) fala a este propósito de “negociação das condições de trabalho” (Simões, 2013,35) e, de facto, é disso que se trata: deixar claro, junto da direção, de quem a EAA é, muitas vezes um “braço desarmado” (Simões, 2013: 31), quais as suas funções, obrigações e o seu *modus operandi*.

#### *Clarificar as funções da equipa de AA e da equipa TEIP3*

A alínea d) do Despacho Normativo n.º 20/2012 prevê a inclusão de um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento na equipa TEIP 3 (uma alteração ao despacho Normativo n.º 55/2008). Esta inclusão é muito positiva, porque constituiu também uma forma de reconhecimento da EAA, mas faz com que, por vezes, aconteça a confusão entre funções e uma hierarquia entre equipas (uma ao serviço da outra), quando tal não deveria acontecer. É importante que a direção funcione como garante da colaboração entre equipas, mas também da manutenção de diferentes funções. Uma articulação clara entre a gestão da escola e a EAA vai condicionar positivamente o sucesso da EAA no processo de implementação de mudanças na escola.

Para cumprimento desta fase de informação e formação o RAA é apresentado e discutido na 1ª reunião do Conselho Pedagógico. Após a reunião geral do início do ano letivo, o RAA é apresentado e discutido em reuniões sectoriais. Sempre que possível a apresentação deve ser feita por um membro da EAA em não mais que 15 minutos e de forma segmentada.

### 3ª Etapa: Alteração do modelo de autoavaliação

#### *Contextualização e prioridades para a melhoria*

As prioridades da autoavaliação devem ser definidas pelos *stakeholders* e a direção. Após a apresentação dos resultados, pelo coordenador da EAA ao conselho pedagógico e no conselho geral (se algum membro do CG pertencer à EAA, a apresentação deve ser feita por ele, caso contrário, poderá um elemento da EAA ser convidado a fazer essa apresentação). Reuniões por grupos setoriais para análise, reflexão com vista à elaboração de proposta de ação/melhoria. As reuniões com a comunidade educativa servem, sobretudo, para promover um clima de colaboração e confiança, dando a conhecer de forma transparente informação relevante sobre o processo de AA, quais as prioridades e quais os resultados que se pretendem obter.

#### *Auscultar e implicar a comunidade educativa*

Para além da implicação da comunidade educativa na composição da equipa de autoavaliação, como já ficou expresso, considera-se crucial que os atores educativos sejam envolvidos em todas as fases do processo avaliativo.

Antes de mais, na planificação do processo, passando pela definição dos domínios prioritários, campos de análise e objetos a avaliar e pelo fornecimento de dados, informações e opiniões avaliativas, terminando na discussão do relatório final. Este é, porventura, um dos momentos mais sensíveis e complexos - selecionar quais as dimensões a avaliar. A tentação de tudo avaliar pode fazer perigar o processo.

Mas, para que tal seja operacional, além de se respeitar a representatividade dos elementos, também é necessário considerar um conjunto de princípios éticos, como sejam, o princípio da equidade (distribuição equitativa de oportunidades de participação), o da reciprocidade (considerar todos os pontos de vista sem olhar aos papéis dos atores, que os emitem) e o da competência (seleção e interpretação adequada da informação). Se estes requisitos não forem considerados, a qualidade do

processo poderá ficar seriamente comprometida (Alves et al., 2014, p.55). O modelo de AA será definido pela EAA, depois de ouvido o amigo crítico e após o *feedback* das reuniões iniciais. O modelo e as prioridades da AA devem ser amplamente divulgados (princípio da transparência).

4ª Etapa: Alterações no modo de participação da comunidade e *stakeholders*

*Rotinizar / envolver / promover a participação*

Uma das estratégias para tornar a AA parte da agenda do agrupamento é fazer com que esta seja discutida, formalmente, no conselho pedagógico, em departamento e em conselhos de diretores de turma. No passado, este agrupamento teve necessidade de tornar compulsiva a análise das metas TEIP em todas as reuniões, como forma de familiarizar a comunidade com o TEIP. O facto de tornar a AA ponto de ordem de trabalhos, *dessacralizará* a autoavaliação (algo feito por alguns) e permitirá que todos regularmente tenham de pensar nela. Trata-se de uma forma de institucionalizar a AA que, ainda é vista como um apoio/auxílio, e não como motor reflexivo, promotor da mudança de dentro para fora. É importante tornar a AA parte da agenda do agrupamento de escolas X. Assim é importante:

- a) calendarizar um conselho pedagógico com um ponto único da ordem de trabalhos - apresentação e discussão do RAA, em estilo narrativo para a apropriação / legitimação / responsabilização;
- b) fazer com que todas as reuniões de departamento tenham como ponto da ordem de trabalho obrigatório os resultados/as recomendações da EAA;
- c) devolver aos grupos disciplinares resultados para que estes possam refletir.

5ª Etapa: Divulgação

Esta é a fase final de todo o processo de AA, mas a mais importante, tendo em vista a institucionalização de uma cultura de AA no agrupamento. Os atores educativos que, posteriormente, serão envolvidos nos planos de

melhoria e os que colaboraram na AA só se sentirão envolvidos nos desenvolvimentos futuros se tiverem conhecimento dos resultados do processo e das suas consequências (Bolívar, 2012 citado por Alves et al., 2014, p.58). Para isso, a direção e o conselho geral, com o apoio das equipas envolvidas, terão de promover iniciativas de divulgação, de acordo com o contexto escolar, de forma a abranger o maior número de atores educativos.

Com efeito, entre os docentes, a tentativa de implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho docente fez com que a palavra avaliação visse “a sua força diabólica exponenciada no seio das escolas e dos docentes, com um reflexo simétrico de negatividade na sua imagem profissional, através da sentença pública mediatizada de que não queriam ser avaliados” (Simões, 257). Ora, alguns professores, ainda confundem a implementação do processo de AA com uma estratégia para avaliar os professores e esta suspeita mina qualquer boa intenção. Assim, todos os esclarecimentos e divulgações são úteis e necessários para que se perceba que a AA é (ou quer-se que seja) reflexiva, formativa e construtiva. Para tal propõe-se as seguintes medidas de divulgação:

- a) apresentação do RAA com síntese em cada domínio: “para chegar a alunos e pais, é possível reunir os dados mais significativos, dar-lhes uma apresentação simples e apelativa (...)” (Simões, 2013, 35)
- b) criação de uma *mailing list* para o envio da informação da *newsletter*.
- c) criação de uma *intranet*, regularmente atualizada, e definida como *homepage* de cada utilizador do agrupamento, que permite a visualização em contínuo da informação segmentada sobre a AA;
- d) criação de uma caixa de sugestões no agrupamento X de forma a permitir uma maior participação da comunidade educativa;
- e) alocação na página do agrupamento de um espaço informativo sobre os *stakeholders* com a descrição das práticas e atividades desenvolvidas e documentos produzidos nesta área.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este projeto despertou a vontade de desenvolver um dispositivo de autoavaliação que, para além de evidenciar e demonstrar, possa também contribuir para o desenvolvimento organizacional e subsequente melhoria do agrupamento X.

No entanto, são reconhecidas as dificuldades das organizações escolares em conseguir desenvolver processos de autoavaliação assentes na reflexão crítica, participação, cooperação e colaboração de toda a comunidade educativa, com vista à almejada melhoria.

Ao longo da elaboração deste projeto, foi-se tendo perceção dessa dificuldade, já que inerente ao processo de autoavaliação estão associados diversos constrangimentos. Apesar desta constatação, acredita-se que o plano de ação proposto pode contribuir para o maior envolvimento, participação e apropriação dos processos de melhoria pela comunidade educativa no processo de autoavaliação.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A.J. (2010a). Notas sobre a autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa. In N. Teixeira, J. Nascimento (Org.), *Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização. Revista ELO 17*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. pp.13-21. Disponível em <http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo. 21(46), 343-361. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2016/1976>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.  
Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas - pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301. Edições ASA.
- Alves, P. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 10 (8).  
Disponível em [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6969/RGP\\_10-30.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6969/RGP_10-30.pdf?sequence=1)

- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos (pp. 13-100). In *Avaliação das escolas - modelos e processos: atas do seminário, 2007* (Org.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Azevedo, J. M. et al. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.cfaematosinhos.eu/PAR\\_Av\\_Esc.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/PAR_Av_Esc.pdf)
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura\\_part\\_esc.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf)
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9(1), 37-60. Disponível em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf#page=3>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio Janeiro: Elsevier.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>

- Correia, A. P., Fialho, I., & Sá, V. (2015). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr, (10)*, 100-105. Disponível em [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/535/pdf\\_274](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/535/pdf_274)
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(1)*, 13-44.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais de Escola* (2ª edição). Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei.... in *Propostas para uma Política de Avaliação e o Papel do Conselho Nacional de Educação (Coord Alberto Amaral)* (pp229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/8-Propostas.pdf>
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. *Simpósio Brasileiro, 24*. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/158.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf)
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15(1)*, 221-243. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, 31*, pp. 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto Turma Mais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *Turma Mais e Sucesso Escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8114>

- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas - Avaliação, qualidade e formação*. 7 (4), 99-116.
- Fialho, I. (2011). A Avaliação Externa das Escolas no Alentejo. In *Bravo Nico (Coord.). Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogia, 262-271.  
Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/2900>
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Joao\\_Formosinho/publication/228982878\\_Currículo\\_e\\_Organizacao\\_As\\_equipas\\_educativas\\_com\\_o\\_modelo\\_de\\_organizacao\\_pedagogica/links/5592734d08ae15962d8e6d24/Currículo-e-Organizacao-As-equipas-educativas-como-modelo-de-organizacao-pedagogica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joao_Formosinho/publication/228982878_Currículo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_com_o_modelo_de_organizacao_pedagogica/links/5592734d08ae15962d8e6d24/Currículo-e-Organizacao-As-equipas-educativas-como-modelo-de-organizacao-pedagogica.pdf)
- Grilo, V. & Machado, J. (2009). "Avaliação das escolas e actores locais: responder ou melhorar?" In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3545-3559. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13042/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20escolas%20actores%20locais.pdf>
- IGE. (2007). *Aferição da Efectividade da Autoavaliação - Relatório Nacional 2004-2007*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao\\_Efectividade\\_Auto\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao_Efectividade_Auto_Avaliacao.pdf)
- IGE. (2010). *Avaliação Externa de Escolas 2009-2010 - Relatório Final*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_Relatorio\\_2009-2010.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf)

- MacBeath, J. (2005a). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge. (Obra original publicada em 1999). Disponível em [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgikhnlid/SP/Schools\\_Must\\_Speak\\_for\\_Themselves\\_The\\_Case\\_for\\_School\\_Self\\_Evaluation\\_Whats\\_in\\_It\\_for\\_Schools\\_.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnlid/SP/Schools_Must_Speak_for_Themselves_The_Case_for_School_Self_Evaluation_Whats_in_It_for_Schools_.pdf)
- MacBeath, J. (2005b). A new relationship with schools: inspection and self-evaluation. 5, *Cambridge: inFORM. Leadership for Learning (The Cambridge Network)*. Disponível em [https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/PDFs/InForm\\_5.pdf](https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/PDFs/InForm_5.pdf)
- Machado, J. (2001). Escola e Avaliação Interna in *Formação e avaliação institucional*. Cadernos Escola e Formação: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. pp. 11-30.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, 2 (2), 49-65.  
Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. Londres. Reino Unido: Sage Publications. (Obra original publicada em 1986).
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação Externa das Escolas: teorias e modelos. In *Conferência realizada no Seminário "Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/ipacheco/files/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos.%202010.doc.pdf>
- Pinho, P. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: Um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.  
Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2116>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajetos Lisboa: Gradiva

- Rocha, A. (2013). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação?. *Foro de Educación*, 10 (14), 207-223. Disponível em <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/27/56>
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: "Virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 17(62), 87-108. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>
- Simões, G. (2013). *Autoavaliação da Escola - Uma proposta de emancipação*. Lousã: Lápis de Memórias.
- Terrasêca, M., & Coelho, C. (2009). Avaliação externa, avaliação interna e auto-avaliação: as implicações de distintos princípios e processos avaliativos. In *Investigar, avaliar, descentralizar: X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: guia do congressista*. Bragança: X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/X%20Congresso%20SPCE,%20Terraseca%20e%20Coelho.pdf>
- Ventura, A. (2006). *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de Ensino*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi - 2ª Edição - Porto Alegre: Bookman, 2001

## LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro. Aprova o Sistema de Educação e do Ensino  
Não Superior

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas X (2012). Relatório de Autoavaliação do  
Agrupamento X 2011/12. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2012). Projeto Educativo do Agrupamento X  
2012/15. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2013a). Plano de Melhoria do Agrupamento X  
2013/17. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2013b). Plano Plurianual de Atividades do  
Agrupamento X 2013/17. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Inspeção-Geral da Educação (2013c). Agrupamento de Escolas X. Área  
Territorial do Norte: Relatório de Avaliação Externa.

Agrupamento de Escolas X (2013d). Relatório de Autoavaliação do  
Agrupamento X 2012/13. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2014). Relatório de Autoavaliação do  
Agrupamento X 2013/14. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2015). Relatório de Autoavaliação do  
Agrupamento X 2014/15. Norte: Agrupamento de Escolas X.

Agrupamento de Escolas X (2016). Relatório de Autoavaliação do  
Agrupamento X 2015/16. Norte: Agrupamento de Escolas X

## **APÊNDICES**

Apêndice I - Sínteses das Experiências de Avaliação em Portugal

Apêndice II – Questionário aos docentes

Apêndice III - Tabela de inferências dos questionários aos docentes

Apêndice IV – Gráficos dos questionários aos docentes

Apêndice V – Guião da Entrevista

Apêndice VI – Análise de Conteúdo das entrevistas

## Apêndice I - Síntese da avaliação de escolas em Portugal.

Quadro I – Síntese da avaliação de escolas em Portugal. Adaptado de Coelho et al. (2007).

Projeto / Programa	Duração	Entidade Responsável	Participantes	Âmbito	Princípio orientador
Observatório da Qualidade da Escola	1992 a 1999	Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação	Cerca de 1000 escolas	Programa Educação Para Todos (PEPT).	Iniciar práticas autoavaliativas com produção sistemática de informação de desempenho das escolas com vista à melhoria contínua
Projeto Qualidade XXI	1999 a 2002	Instituto de Inovação Educacional (IIE)	Escolas EB 2,3 e secundárias	Projeto-piloto Europeu <i>Avaliação da Qualidade na Educação Escolar</i>	Fomento de estratégias para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas
Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)	1999 a 2002	Inspeção-geral da Educação (IGE)	Cerca de 30% dos estabelecimentos de ensino do sistema escolar	Programa de desenvolvimento do sistema escolar da IGE	Avaliação do desempenho das escolas, valorizando a autonomia de gestão de cada escola
Programa de Avaliação de Escola Secundárias (AVES)	Desde 2000	Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian	Escolas Secundárias	Instituto espanhol, — <i>Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo</i> —(IDEA) da <i>Fundación Santa Maria</i>	Promover a implementação de modelo de autoavaliação realizado por uma entidade externa, contribuindo para melhoria de desempenho das escolas.
Projeto Melhorar a Qualidade	2000 a 2004	Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e QUAL, empresa de serviços em gestão da qualidade.	Cerca de 50 escolas	Adaptação do modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management – (EFQM).	Proporcionar que as escolas voluntariamente realizassem um processo de autoavaliação, assegurando apoio de consultores especializados

Projeto de Aferição Efetividade da autoavaliação das Escolas	2004 a 2006	Inspeção-geral da Educação (IGE)	250 escolas	Programa de Autonomia das Escolas	Conceção de uma cultura de reflexão de qualidade institucional.
O Projeto Qualis	Desde 2006	Divisão de Avaliação e Inovação da Direção Regional da Educação e Formação Autónoma dos Açores	Todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores.	Adaptação do modelo <i>Common Assessment Framework</i> .	Implementar o modelo CAF adaptado a todas as escolas açorianas, assegurando apoio de consultores especializados
Programa de Avaliação Externa das Escolas	Desde 2006	IGE-Ministério da Educação	Pretendem-se todas as escolas do ensino não superior	Grupo de Trabalho do Ministério da Educação	Definir referenciais para a avaliação externa e autoavaliação e, com vista à celebração dos contratos de autonomia e avaliação das escolas (2006). A partir de 2007, colocou-se em prática o modelo de avaliação externa das escolas.

## Apêndice II – Inquérito por questionário aos docentes

### **INSTRUÇÕES GERAIS**

O DL 31/2002 definiu como obrigatório a realização da **autoavaliação do agrupamento**. O presente questionário é anónimo e destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito do estudo e trabalho em causa. O seu contributo é precioso e ajudará a obter resultados úteis para a escola da qual faz parte.

### **Como responder**

A resposta à maioria dos itens consiste em assinalar com um X uma das alternativas que lhe são oferecidas. O questionário é composto por **5 páginas**

### **1. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO**

#### **Idade (em 31-12-2016)**

Menos de 25 anos  25 a 34 anos  35 a 44 anos  45 a 54 anos  Mais de 55 anos

#### **Sexo:**

Masculino  Feminino

#### **Habilitações académicas:**

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

#### **Tempo de serviço total no sistema educativo:**

Menos de 1 ano  1 – 5 anos  6 – 10 anos  11 – 15 anos  15 – 20 anos  mais de 20 anos

#### **Tempo de serviço nesta escola:**

Menos de 1 ano  1 – 5 anos  6 – 10 anos  11 – 15 anos  15 – 20 anos  mais de 20 anos

#### **Situação profissional:**

Quadro de Agrupamento  Quadro de Zona Pedagógica  Contratado

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

## 2. AUTOAVALIAÇÃO/AVALIAÇÃO INTERNA

Leia atentamente cada uma das afirmações constantes das 3 tabelas abaixo e classifique-as, selecionando a opção que melhor represente a sua opinião, tendo em atenção a escala seguinte: **1.Discordo totalmente 2.Discordo 3.Concordo 4.Concordo totalmente**

### **A avaliação de escolas deve prosseguir os seguintes objetivos**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia.				
2. Dotar a administração educativa e sociedade de informações sobre o funcionamento do sistema educativo.				
3. Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas.				
4. Incentivar as ações e os processos de melhoria das escolas através de intervenções públicas de apoio e reconhecimento às mesmas.				
5. Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo.				
6. Garantir a credibilidade do desempenho das escolas.				
7. Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa.				
8. Promover uma cultura de melhoria continuada da escola.				

### **Na sua opinião a autoavaliação é**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. um instrumento para a prestação de contas à tutela / IGEC.				
2. uma resposta ao relatório de avaliação externa da IGEC				
3. uma obrigação legal.				
4. um processo de melhoria que resulta do confronto entre o desejado e o existente (referenciais /referente).				
5. É um processo de melhoria da escola conduzido através de evidências para a formulação de juízos de valor				
6. um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação				
7. um processo de desenvolvimento profissional				
8. um sinónimo de avaliação interna				

### **A autoavaliação deve servir para apreciar**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. O grau de concretização do Projeto Educativo				
2. O nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos				
3. O desempenho dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas				
4. O sucesso escolar				
5. A prática de uma cultura colaborativa entre os membros da comunidade educativa				

### 3. AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO E OS SEUS EFEITOS

1. Tem conhecimento de uma equipa de autoavaliação nesta escola: Sim  Não

**Se respondeu sim, como teve conhecimento dela?**

Página Eletrónica do Agrupamento  Reunião Geral de Professores

Síntese Informativa do Conselho Pedagógico  Reunião de Departamento

Reunião de Grupo  Informalmente, através de outros professores

Outro (qual) \_\_\_\_\_

**Se respondeu não, passe, por favor, à questão 8**

2. Tem conhecimento da existência de um relatório final de autoavaliação do agrupamento? Sim  Não

**Se respondeu sim, por que meio teve conhecimento do mesmo?**

Página Eletrónica do Agrupamento  Reunião Geral

Síntese Informativa do Conselho Pedagógico  Reunião de Departamento

Reunião de Grupo  Informalmente através de outros professores

Outro: qual? \_\_\_\_\_

3. Tem conhecimento se os produtos resultantes do processo de autoavaliação foram tidos em conta na elaboração do plano de melhoria? Sim  Não

**Se respondeu sim, em que espaços institucionais esses produtos foram discutidos?**

**(pode assinalar mais do que uma opção)**

Reunião Geral  Conselho Pedagógico  Reunião de Departamento

Reunião de Grupo  Conselho de Diretores de Turma  Conselho de Turma

Outro: qual \_\_\_\_\_

4. Considera importante a inclusão de um elemento da equipa diretiva na equipa de autoavaliação. Sim  Não

5. Considera importante a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação. Sim  Não

**Se respondeu sim, considera que o amigo crítico deve**

Ser colaborador de uma instituição de Ensino Superior

Ser colaborador de uma empresa

Indiferente

6. Assinale o seu grau de concordância com as frases constantes da tabela abaixo, tendo em atenção a escala seguinte: **1.Discordo totalmente 2.Discordo 3.Concordo 4.Concordo totalmente**

	1	2	3	4
7.1. Houve alterações na vida da escola resultantes das conclusões a que se chegou no relatório de autoavaliação do agrupamento.				
7.2. A autoavaliação levou à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola.				
7.3. A autoavaliação do agrupamento contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da organização				
7.4. Considero a autoavaliação do agrupamento um instrumento de melhoria sustentada da escola.				
7.5. Introduzo novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação do agrupamento.				
7.6. A autoavaliação do agrupamento é um instrumento para prestação de contas.				
7.7. O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo				
7.8. A maioria dos professores desta escola tem alterado as estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação do agrupamento.				
7.9. A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento.				
7.10. A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Projeto Educativo do Agrupamento				
7.11. A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Contrato de Autonomia.				
7.12. A autoavaliação do agrupamento promoveu a participação dos docentes na discussão do Projeto Educativo de Escola.				
7.13. A autoavaliação do agrupamento contribuiu para o aumento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão.				
7.14. A autoavaliação do agrupamento contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos				

8. Qual das afirmações exprime melhor o seu pensamento acerca do valor da autoavaliação?

Assinale apenas 1 das afirmações seguintes:

- 8.1. Absolutamente necessária para a melhoria da escola
- 8.2. Útil para a melhoria da escola
- 8.3. Não tem opinião
- 8.4. Pouco importante para a melhoria da escola
- 8.5. Desnecessária para a melhoria da escola

#### 4. FATORES QUE AFETAM O IMPACTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e classifique-as, inscrevendo um **X** no espaço que melhor represente a sua opinião, tendo em atenção a escala seguinte: **1.Discordo totalmente 2.Discordo 3.Concordo 4.Concordo totalmente**

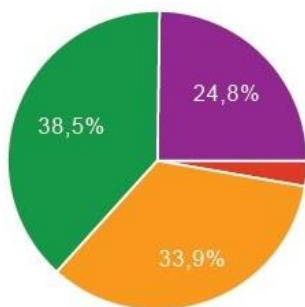
---

	1	2	3	4
1. Estou em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.				
2. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação e o envolvimento dos pais/encarregados de educação.				
3. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação e o envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão.				
4. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o reconhecimento dos pontos fracos e a respetiva necessidade de mudança				
5. A maioria dos docentes sente-se motivada para colaborar na implementação do processo de autoavaliação do agrupamento e de estratégias à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.				
6. A maioria dos professores reconhece a importância da autoavaliação do agrupamento como forma de promover a melhoria sustentada da escola.				
7. O diretor e a sua equipa impulsionam a análise do relatório de avaliação interna, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola.				
8. O meu departamento promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar.				
9. O meu grupo disciplinar promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação do agrupamento, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar.				
10. O relatório de autoavaliação do agrupamento deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais.				
11. Os docentes revelam uma atitude positiva perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas existentes				
12. A diversidade de tarefas dos docentes e a falta de tempo dificulta o processo de autoavaliação do agrupamento.				
13. Os docentes descreem nos benefícios da implementação da autoavaliação do agrupamento.				
14. Os docentes revelam dificuldade em aceitar e confrontar opiniões e expectativas divergentes.				

---

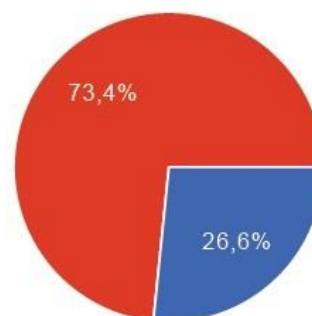
Apêndice III – Gráficos da análise do questionário aos docentes.

**Idade**



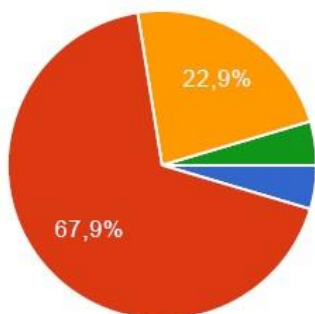
Menos de 25 anos	0	0%
25 a 34 anos	3	2.8%
35 a 44 anos	37	33.9%
45 a 54 anos	42	38.5%
mais de 55 anos	27	24.8%

**Sexo**



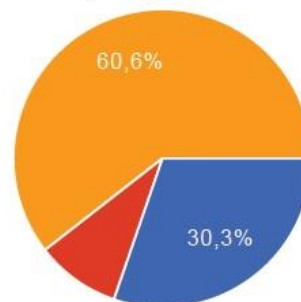
masculino	29	26.6%
feminino	80	73.4%

**Habilitações académicas**



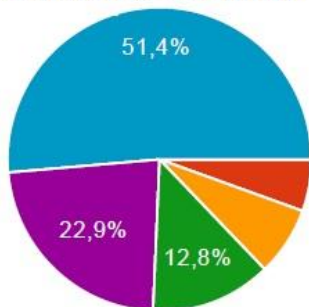
Bacharelato	5	4,6%
Licenciatura	73	66,9%
Mestrado	25	22,9%
Doutoramento	5	4,6%

**Situação profissional**



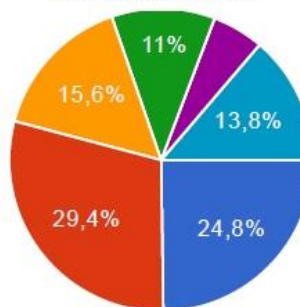
Contratado	33	30.3%
Quadro de Zona Pedagógica	10	9.2%
Quadro de Agrupamento	66	60.6%
Outro	0	0%

**Tempo de serviço total no sistema educativo**



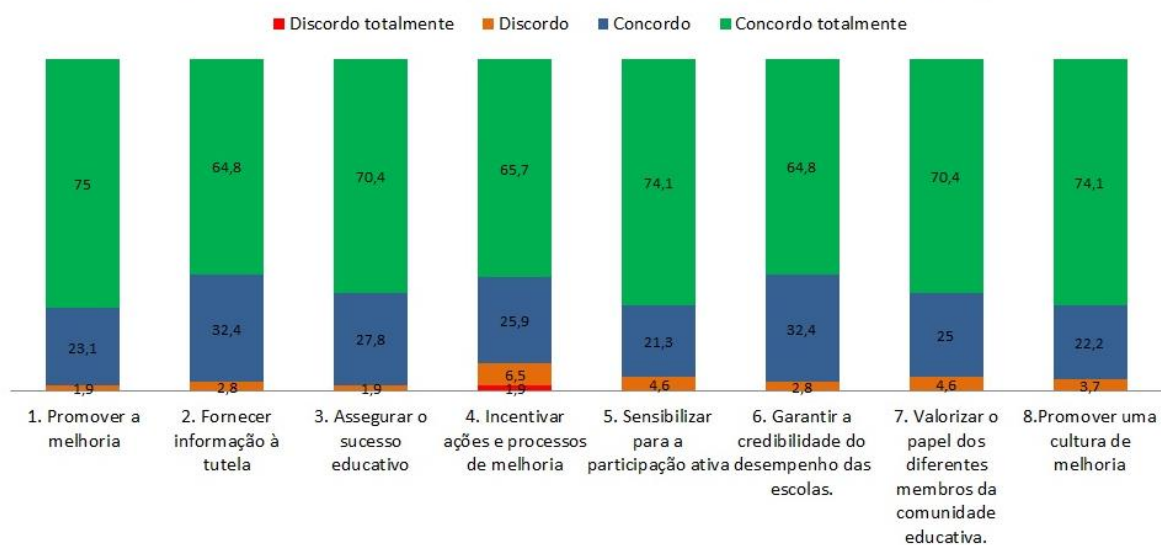
menos de 1 ano	0	0%
1 - 5 anos	6	5.5%
6 -10 anos	8	7.3%
11 - 15 anos	14	12.8%
15 - 20 anos	25	22.9%
mais de 20 anos	56	51.4%

**Tempo de serviço nesta escola**

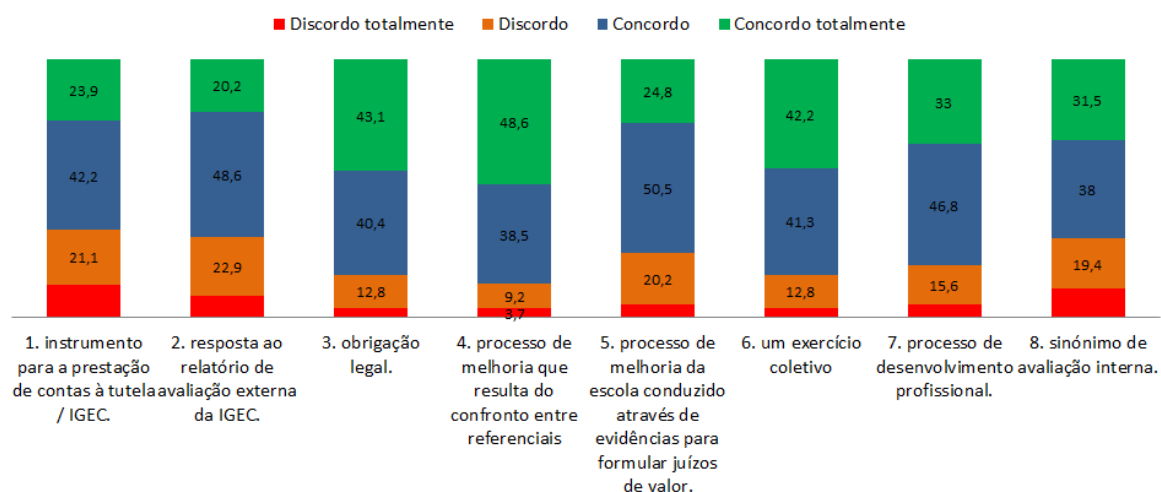


menos de 1 ano	27	24.8%
1 - 5 anos	32	29.4%
6 -10 anos	17	15.6%
11 - 15 anos	12	11%
15 - 20 anos	6	5.5%
mais de 20 anos	15	13.8%

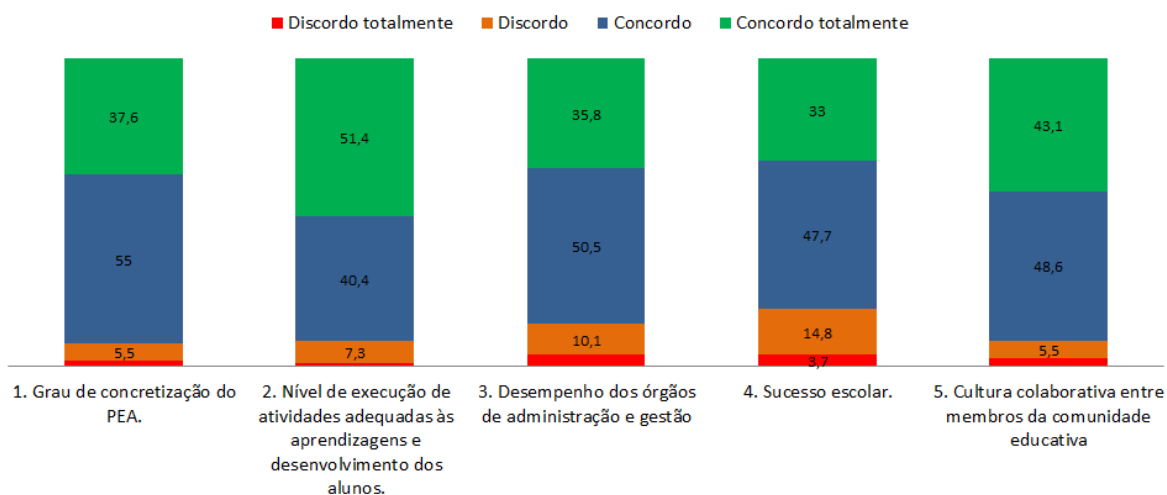
### Grau de concordância com os objetivos do sistema de avaliação do ensino não superior



### Grau de concordância com os modos de entendimento da autoavaliação



### Grau de concordância com as dimensões da avaliação

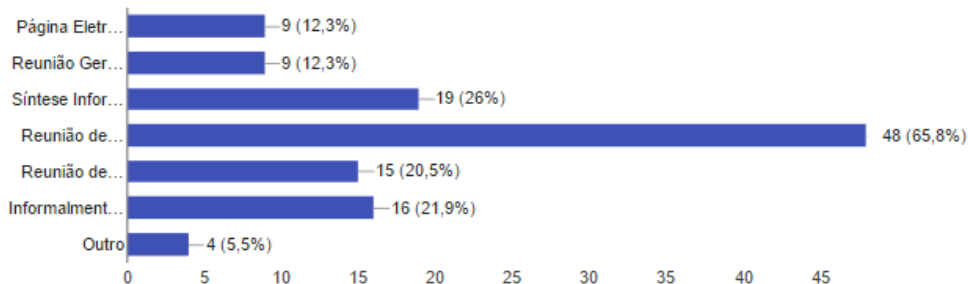


1. Tem conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação neste agrupamento:

(109 respostas)



Se respondeu sim, por que meio teve conhecimento do mesmo? (73 respostas)

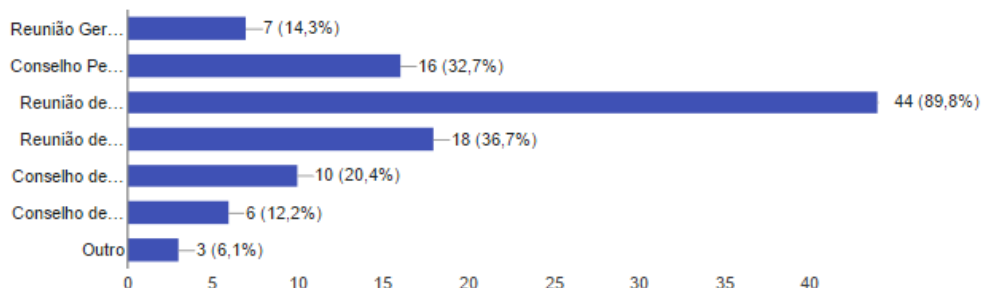


2. Tem conhecimento da existência de um relatório final de autoavaliação do agrupamento?

(88 respostas)

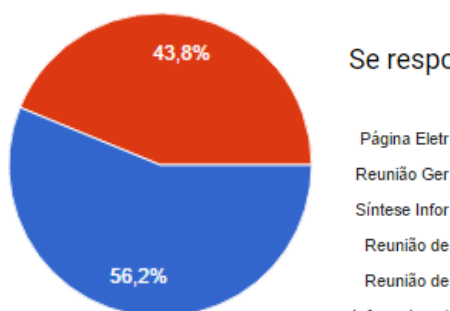


Se respondeu sim, em que espaços institucionais foram discutidos? (49 respostas)

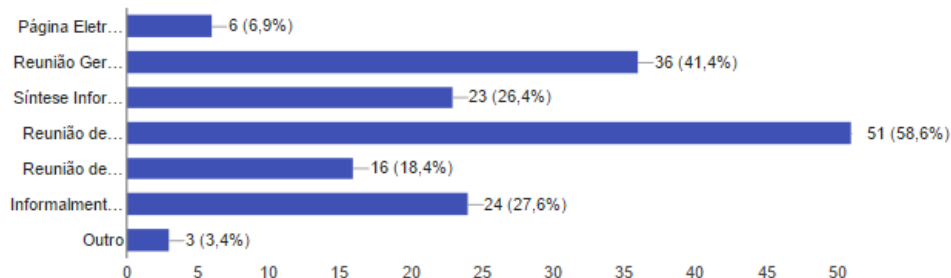


3. Tem conhecimento se os produtos resultantes do processo de autoavaliação do agrupamento foram tidos em conta na elaboração do plano de melhoria?

(89 respostas)

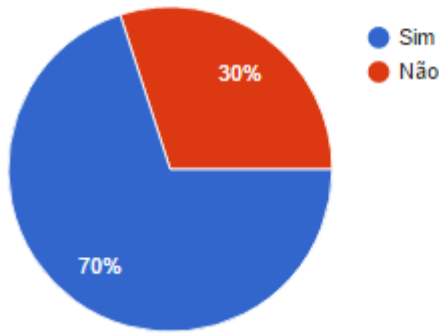


Se respondeu sim, como teve conhecimento dela? (87 respostas)



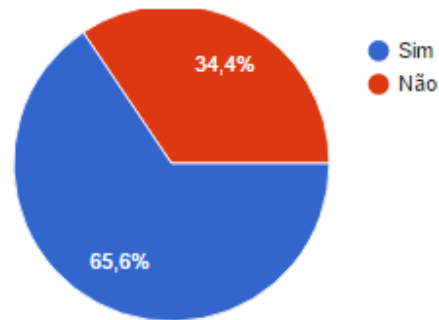
#### 4. Considera importante a inclusão de um elemento da equipa diretiva na equipa de autoavaliação.

(90 respostas)



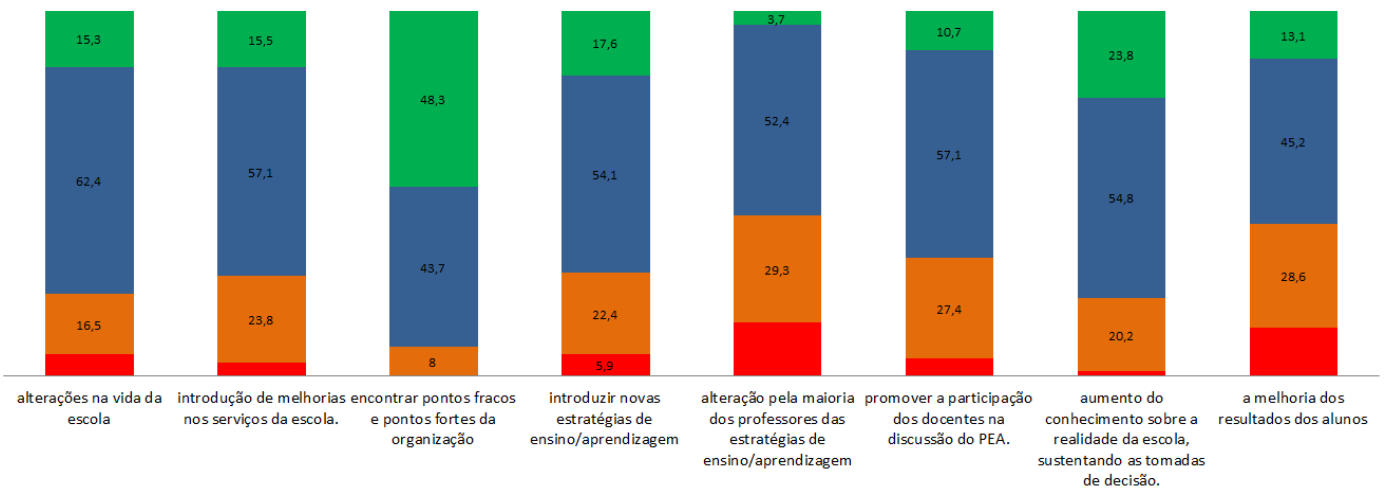
#### 5. Considera importante a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação.

(90 respostas)



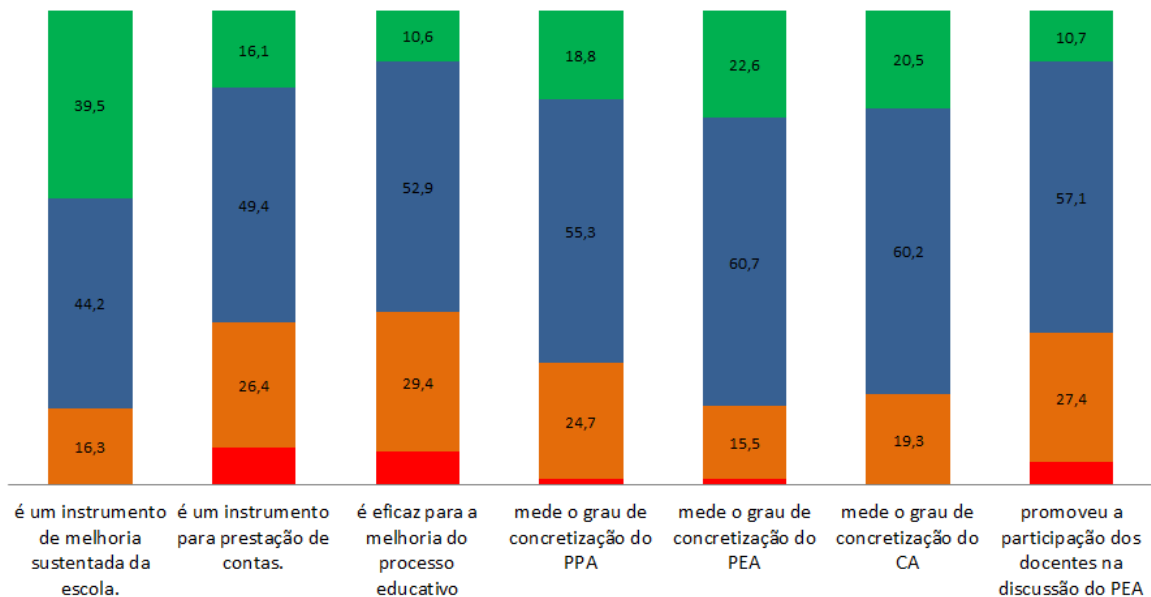
Grau de concordância com os efeitos da AA no agrupamento

■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Concordo ■ Concordo totalmente

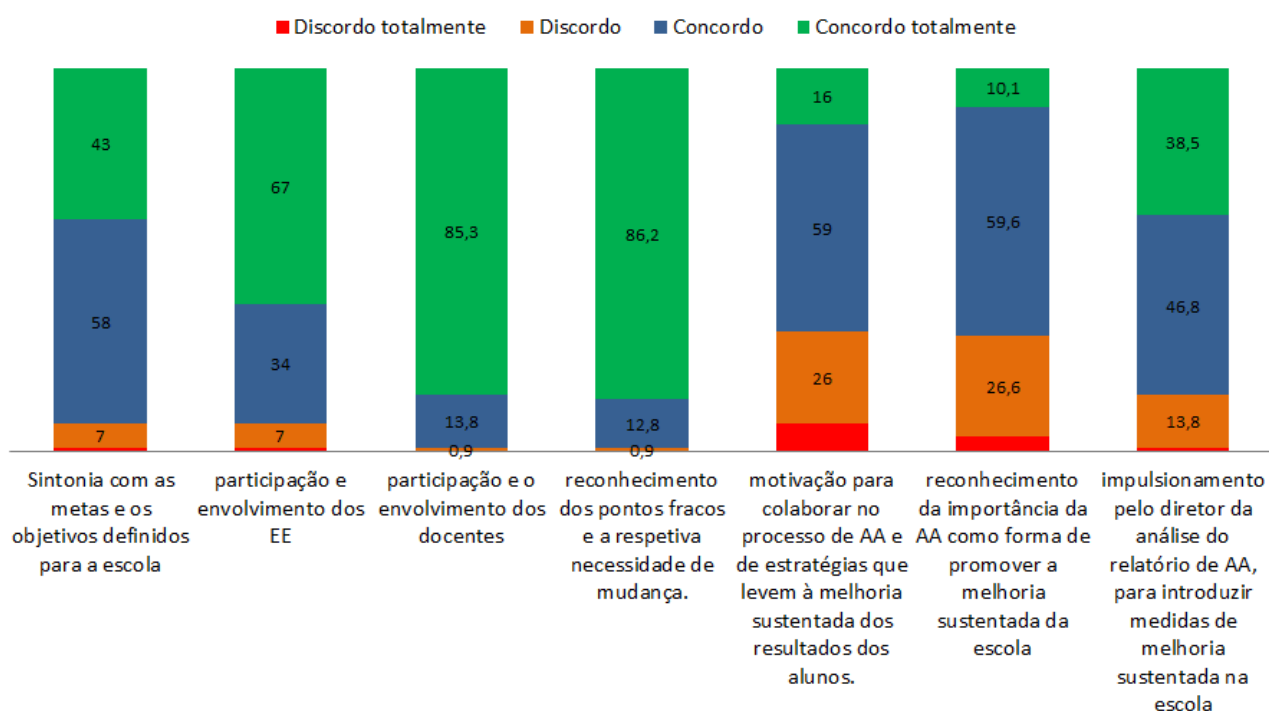


Grau de concordância com os efeitos da AA no agrupamento

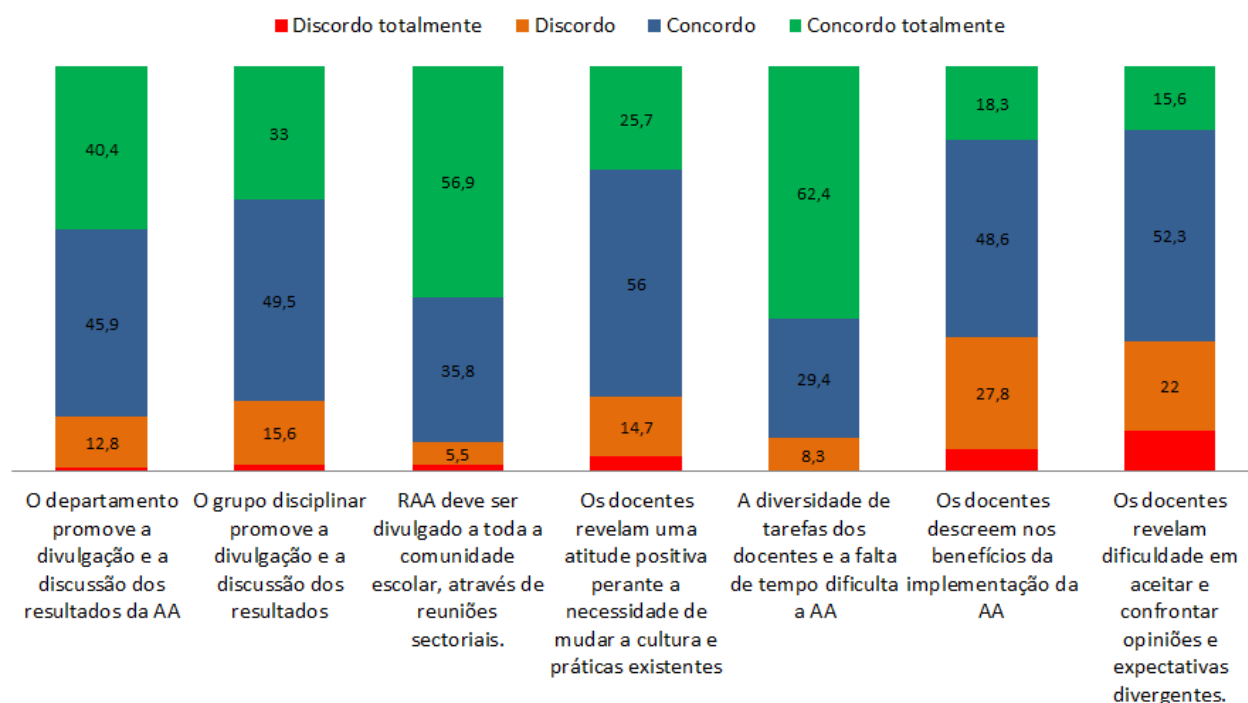
■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Concordo ■ Concordo totalmente



### Grau de concordância com os fatores que influenciam a AA no agrupamento



### Grau de concordância com os fatores que influenciam a AA no agrupamento



## Apêndice IV – Grelha de análise do questionário aos docentes.

### 1. CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DOS INQUIRIDOS

- Lecionam, na escola sede do agrupamento, 137 docentes, tendo respondido ao questionário 109 docentes;
- O corpo docente é maioritariamente constituído por professoras;
- Mais de 60% dos inquiridos com 45 ou mais anos e com 20 ou mais anos de serviço;
- Mais de 50% dos que responderam a este questionário tem um tempo de serviço inferior a 5 anos.
- Cerca de 30% dos inquiridos são contratados e leciona neste agrupamento há menos de 1 ano.

Dimensões de análise	Questões/ Respostas	Inferências
<p><b>2. AUTOAVALIAÇÃO</b></p> <p><b>Objetivos do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior</b></p>	<p>- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia. Cerca de 75% (4); 97.9% 3+4</p> <p>- Dotar a administração educativa e sociedade de informações sobre o funcionamento do sistema educativo. Cerca de 65% (4); 97.2 3+4</p> <p>- Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas. Cerca de 69,7% (4)</p> <p>- Incentivar as ações e os processos de melhoria das escolas através de intervenções públicas de apoio e reconhecimento às mesmas. Cerca de 66,1% (4)</p> <p>- Sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo. Cerca de 74,3% (4)</p> <p>- Garantir a credibilidade do desempenho das escolas. Cerca de 65,1% (4)</p> <p>Valorizar o papel dos diferentes membros da comunidade educativa. Cerca de 70,6% (4)</p> <p>- Promover uma cultura de melhoria continuada da escola. Cerca de 74,3% (4)</p>	<p>De um modo global (&gt; 91%), verifica-se que os inquiridos estão em conformidade com os objetivos enunciados no artigo 3º do Decreto-lei 31/2002, de 20 de dezembro.</p> <p>Os docentes consideram que o processo de AA deve sobretudo promover uma cultura de melhoria e da qualidade do sistema educativo, contribuindo para a melhoria da eficiência e eficácia das escolas.</p> <p>Este processo deve permitir não só a responsabilização das escolas como garantir a sua credibilidade.</p> <p>Para além de permitir recolher informações sobre o funcionamento do sistema educativo, deverá envolver os diferentes membros da comunidade.</p>

<p><b>Entendimento sobre a autoavaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um instrumento para a prestação de contas à tutela / IGEC. 12.8% (1) / 21.1% (2) / 42.2% (3) / 23.9% (4)</li> <li>- Uma resposta ao relatório de avaliação externa da IGEC. 22.9% (2) / 48.6% (3) / 20.2% (4)</li> <li>- Uma obrigação legal. 40.4% (3) / 43.1% (4)</li> <li>- Um processo de melhoria que resulta do confronto entre o desejado e o existente (referenciais /referente). 38.5% (3) / 48.6% (4)</li> <li>- É um processo de melhoria da escola conduzido através de evidências para a formulação de juízos de valor. 20.2% (2) / 50.5% (3) / 24.8% (4)</li> <li>- Um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação. 41.3% (3) / 42.2% (4)</li> <li>- Um processo de desenvolvimento profissional. 46.8% (3) / 33% (4)</li> <li>- Um sinónimo de avaliação interna. 19.3% (2) / 37.6% (3) / 32.1% (4)</li> </ul>	<p>Na generalidade, verifica-se uma dispersão das respostas entre os inquiridos, não existindo nenhuma afirmação em que a maioria dos docentes manifeste concordância total.</p> <p>Os docentes concordam, mesmo que parcialmente, que a AA é uma obrigação legal regida por referenciais.</p> <p>Acham, mesmo revelando algumas hesitações, que deve ser um exercício coletivo, baseado no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação, constituindo-se um processo de desenvolvimento profissional.</p> <p>Embora em média concordem parcialmente verifica-se uma dispersão das respostas nos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação interna é sinónima de AA;</li> <li>- A AA é um processo de melhoria da escola conduzido através de evidências para a formulação de juízos de valor.</li> <li>- A AA é um instrumento de prestação de contas à IGEC e conseqüentemente uma resposta ao relatório de avaliação externa.</li> </ul>
--	---	--

<p><b>Dimensões da autoavaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grau de concretização do Projeto Educativo. 55% (3) / 37.6% (4)</li> <li>- O nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos. 40.4% (3) / 51.4% (4)</li> <li>- O desempenho dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas. 50.5% (3) / 35.8% (4)</li> <li>- O sucesso escolar. 47.7% (3) / 33% (4)</li> <li>- A prática de uma cultura colaborativa entre os membros da comunidade educativa 48.6% (3) / 43.1% (4)</li> </ul>	<p>Relativamente à função da AA a maioria dos docentes consideram que esta deve servir para apreciar o nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos adequados às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos.</p> <p>Os docentes concordam, mesmo que parcialmente, que a AA deve apreciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática colaborativa entre os membros da comunidade educativa;</li> <li>- O grau de concretização do PEA;</li> <li>- Em menor extensão o desempenho dos órgãos de administração e gestão e do sucesso escolar embora em menor extensão.</li> </ul>
<p><b>3. AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO E OS SEUS EFEITOS</b></p> <p><b>Conhecimento dos efeitos da autoavaliação no agrupamento</b></p>	<p>Tem conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação neste agrupamento Sim 81.7% Não 18.3%</p> <p>Se respondeu sim, como teve conhecimento dela?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião de Departamento 58.6%</li> <li>Reunião Geral de Professores 41.4%</li> <li>Informalmente, através de outros professores 27.6%</li> <li>Síntese Informativa do Conselho Pedagógico 26.4%</li> <li>Reunião de Grupo 18.4%</li> <li>Página Eletrónica do Agrupamento 6.9%</li> </ul>	<p>A maioria dos professores tem conhecimento da existência da equipa de autoavaliação no agrupamento, mas somente 84% desses professores tem conhecimento da existência do relatório final de autoavaliação.</p> <p>Verifica-se que as fontes primordiais para o conhecimento da equipa de autoavaliação foram a reunião geral de professores e as reuniões de departamento.</p>

	<p>Tem conhecimento da existência de um relatório final de autoavaliação do agrupamento? Sim 84.1% Não 15.9%</p> <p>Reunião de Departamento 65.8% Síntese Informativa do Conselho Pedagógico 26% Informalmente, através de outros professores 21.9% Reunião de Grupo 20.5% Página Eletrónica do Agrupamento 12.3% Reunião Geral de Professores 12.3%</p> <p>Tem conhecimento se os produtos resultantes do processo de autoavaliação do agrupamento foram tidos em conta na elaboração do plano de melhoria? Sim 56.2% Não 43.8%</p> <p>Se sim, em que espaços institucionais foram discutidos? Reunião de Departamento 89.8% Reunião de Grupo 36.7% Conselho Pedagógico 32.7% Conselho de Diretores de Turma 20.4% Reunião Geral de Professores 14.3% Conselho de Turma 12.2%</p> <p>Considera importante a inclusão de um elemento da equipa diretiva na equipa de autoavaliação. Sim 70% Não 30%</p> <p>Considera importante a existência de um amigo crítico, elemento externo à escola, no processo de autoavaliação. Sim 65.6% Não 34.4% Considera que o amigo crítico deve Indiferente 51.7% Colaborador do Ensino Superior 40%</p>	<p>A fonte principal de transmissão do relatório de autoavaliação no agrupamento são as reuniões de departamento.</p> <p>Somente 56,2% dos docentes afirmam ter conhecimento da implicação do processo de autoavaliação na elaboração do plano de melhoria, identificando que o espaço da análise dos produtos resultantes do processo de autoavaliação foi a reunião de Departamento.</p> <p>A maioria dos docentes considera importante que direção esteja representada na equipa de autoavaliação.</p> <p>Acham pertinente a existência de um amigo crítico, mas é-lhes indiferente a origem do mesmo.</p>
--	--	---

<p><b>Concordância com os efeitos da autoavaliação no agrupamento.</b></p>	<p>Qual das afirmações exprime melhor o seu pensamento acerca do valor da autoavaliação do agrupamento?  Útil para a melhoria da escola. 56.9%  Absolutamente necessária para a melhoria da escola. 23.9%  Pouco importante para a melhoria da escola. 11.9%  Não tem opinião. 6.4%  Desnecessária para a melhoria da escola. 0.9%</p> <p>Houve alterações na vida da escola resultantes das conclusões a que se chegou no relatório de autoavaliação do agrupamento  16.5% (2); 62.4% (3); 15.3% (4)</p> <p>A autoavaliação levou à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola.  23.8% (2); 57.1% (3); 15.5% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da organização  43.7% (3); 48.3% (4)</p> <p>Considero a autoavaliação do agrupamento um instrumento de melhoria sustentada da escola.  44.2% (3); 39.5% (4)</p> <p>Introduzo novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação do agrupamento.  22.4% (2); 54.1% (3); 17.6% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento é um instrumento para prestação de contas. 26.4% (2); 49.4% (3); 16.1% (4)</p>	<p>Globalmente os docentes consideraram que a autoavaliação contribuiu para identificar os pontos fracos e fortes mas são mais céticos relativamente a esta se constituir como um instrumento de melhoria sustentada da escola.</p> <p>A maioria concorda parcialmente que houve alterações na vida da escola resultantes do relatório de autoavaliação e que estas introduziram melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola.</p> <p>Regista-se uma dispersão das respostas sobre a eficácia da autoavaliação no processo educativo.</p> <p>Consideram, parcialmente, que têm alterado estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação, contudo não consideram que o mesmo seja feito pela maioria dos seus pares.</p> <p>Consideram parcialmente que a autoavaliação do agrupamento contribuiu para o aumento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão e consequentemente promove a participação dos docentes na discussão do PEA</p> <p>Contudo a opinião dispersa consideravelmente sobre o contributo para melhoria dos resultados dos alunos.</p>
--	--	--

	<p>O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo 29.4% (2); 52.9% (3); 10.6% (4)</p> <p>A maioria dos professores desta escola tem alterado as estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação do agrupamento. 14.6% (1); 29.3% (2); 52.4% (3)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento. 24.7% (2); 55.3% (3); 18.8% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Projeto Educativo do Agrupamento 15.5% (2); 60.7% (3); 22.6% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento mede o grau de concretização do Contrato de Autonomia. 19.3% (2); 60.2% (3); 20.5% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento promoveu a participação dos docentes na discussão do Projeto Educativo de Escola. 27.4% (2); 57.1% (3); 10.7% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento contribuiu para o aumento do conhecimento sobre a realidade da escola, sustentando as tomadas de decisão. 20.2% (2); 54.8% (3); 23.8% (4)</p> <p>A autoavaliação do agrupamento contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos 13.1% (1); 28.6% (2); 45.2% (3); 13.1% (4)</p>	<p>Em suma, consideram com alguma ponderação, que a autoavaliação é instrumento útil para a melhoria da escola, e que apesar do seu formalismo permite recolher informações sobre a realidade do agrupamento, promove a participação dos docentes no processo de melhoria. Contudo revelam-se céticos sobre o seu impacto no sucesso dos alunos.</p>
--	--	--

<p><b>4. FATORES QUE AFETAM O IMPACTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO</b></p>	<p>Estou em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento. 53.2% (3); 39.4% (4)</p> <p>Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação envolvimento dos pais/encarregados de educação. 31.2% (3); 61.5% (4)</p> <p>Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação e o envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão. 13.8% (3); 85.3% (4)</p> <p>Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o reconhecimento dos pontos fracos e a respetiva necessidade de mudança. 12.8% (3); 86.2%(4)</p> <p>A maioria dos docentes sente-se motivada para colaborar na implementação do processo de autoavaliação do agrupamento e de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos. 23.9% (2); 54.1% (3);14.7% (4)</p> <p>Considero que os resultados do relatório da avaliação externa têm um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola 27.5% (2); 51.4% (3); 13.8% (4)</p> <p>A maioria dos professores reconhece a importância da autoavaliação do agrupamento como forma de promover a melhoria sustentada da escola 26.6% (2); 59.6% (3); 10.1% (4)</p> <p>O diretor e a sua equipa impulsionam a análise do relatório de avaliação interna, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola 13.8% (2); 46.8% (3); 38.5% (4)</p>	<p>Há consenso entre os docentes que para assegurar a melhoria da escola é imprescindível a participação dos encarregados de educação e dos docentes, partindo do reconhecimento dos pontos fracos e da necessidade de mudança.</p> <p>Verifica-se somente uma concordância parcial relativamente às metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.</p> <p>Contudo as opiniões dispersam relativamente ao impacto do relatório nas práticas profissionais e da importância deste documento para promover a melhoria sustentada na escola.</p> <p>Apesar de reconhecerem que em parte o diretor e a sua equipa impulsionam a análise do relatório de avaliação interna, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola, são mais consensuais ao considerar que o departamento promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e em menor escala o grupo disciplinar.</p> <p>Torna-se evidente que o departamento, enquanto estrutura intermédia, está fortemente associado ao RAA, seja na divulgação das conclusões da equipa de autoavaliação ou na participação no processo de AA</p>
--	---	---

	<p>O meu departamento promove a divulgação e a discussão dos resultados da AA, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar. 45.9% (3); 40.4% (4)</p> <p>O meu grupo disciplinar promove a divulgação e a discussão dos resultados da autoavaliação do agrupamento, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar. 15.6% (2); 49.5% (3); 33% (4)</p> <p>O relatório de autoavaliação do agrupamento deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais. 35.8% (3); 56.9% (4)</p> <p>Os docentes revelam uma atitude positiva perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas existentes 14.7% (2); 56% (3); 25.7% (4)</p> <p>A diversidade de tarefas dos docentes e a falta de tempo dificulta o processo de autoavaliação do agrupamento. 29.4% (3); 62.4% (4)</p> <p>Os docentes descreem nos benefícios da implementação da autoavaliação do agrupamento. 27.5% (2); 48.6% (3); 18.3% (4)</p> <p>Os docentes revelam dificuldade em aceitar e confrontar opiniões e expetativas divergentes. 10.1% (1); 22% (2); 52.3% (3); 15.6% (4)</p>	<p>Por sua vez, o papel do grupo disciplinar na divulgação e participação é pouco representativo.</p> <p>Nesse sentido a maioria dos docentes consideram que o relatório de autoavaliação deve ser divulgado a toda a comunidade escolar, através de reuniões sectoriais.</p> <p>As opiniões dispersam sobre a atitude dos docentes perante a necessidade de mudar a cultura e as práticas existentes, revelando alguma descrença sobre os benefícios da autoavaliação do agrupamento.</p> <p>A maioria concorda que a diversidade de tarefas dos docentes e a falta de tempo dificulta o processo de autoavaliação do agrupamento.</p> <p>Além disso, a maioria dos docentes acha que os pares têm dificuldade em aceitar e confrontar opiniões e expetativas divergentes.</p>
--	---	---

## Apêndice V – Guião da Entrevista

### **INQUÉRITO POR ENTREVISTA**

**Tipo de entrevista:** semiestruturada

**Tema:** Como otimizar os efeitos da autoavaliação

**Objetivo geral:** Conhecer as perceções do Diretor, Presidente do Conselho Geral e Coordenadora da EAA sobre o processo de AA e os seus efeitos no agrupamento X

**Entrevistados:** Diretor; Presidente do Conselho Geral; Coordenadora da EAA.

#### **I - Autoavaliação no agrupamento**

1. Por que razão o agrupamento decidiu criar uma equipa de autoavaliação?
2. Quais os critérios que foram utilizados para a seleção dos elementos da equipa de autoavaliação?
3. Como se monitorizava os resultados antes da constituição desta equipa?
4. Os docentes do agrupamento foram informados acerca da constituição desta equipa e dos seus objetivos?
5. Na sua opinião a equipa de autoavaliação funciona de uma forma autónoma e crítica relativamente ao diretor e à direção?
6. Que constrangimentos e pontos fracos identifica no processo de autoavaliação do agrupamento?

#### **II – Interpretação de resultados do relatório da autoavaliação do agrupamento**

1. Que medidas tomou, relativamente aos pontos fortes e pontos fracos identificados pela equipa de autoavaliação?
2. Qual o impacto que estas recomendações tiveram na vida deste agrupamento?
3. Qual a sua posição sobre a presença de um amigo crítico na equipa de autoavaliação?
4. Qual a sua posição sobre a presença de um elemento de direção na equipa de autoavaliação?
5. De que forma se podem tornar mais efetivos as recomendações constantes do relatório/plano de melhoria?

### III - Mudanças Organizacionais

1. O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?
2. Na sua opinião o plano de melhoria elaborado a partir do relatório de autoavaliação, apresenta medidas de fácil implementação?
3. De acordo com o questionário 54,1% dos professores considera que mudaram, ainda que parcialmente, as suas práticas em função dos resultados do processo de autoavaliação mas não considera que o processo de autoavaliação tenha tido o mesmo impacto nos seus pares. Qual a sua posição?
4. Considera que as sugestões apresentadas no relatório de autoavaliação contribuíram para a mudança das práticas dos docentes e subseqüentemente para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos deste agrupamento?
5. Considera a divulgação do relatório eficaz? Sugestões?
6. De acordo com o questionário 13,8% dos professores não concorda que os órgãos de gestão sejam objeto do processo de autoavaliação e de igual forma 18,5% também não concordam que o sucesso escolar sejam objeto deste processo. Qual a sua posição?

## Apêndice VI – Análise de Conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Questões (Questões de clarificação)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Inferências
1. Antes		I3. Como se monitorizava os resultados antes da constituição da EAA?	<p>“Equipas especializadas constituídas em conselho pedagógico” E1</p> <p>“Havia a (comissão) que tratava especificamente os resultados académicos mas descurava a outra parte” E1</p> <p>“De uma forma mais informal através dos coordenadores dos diretores de turma” e “coordenador de projetos TEIP” E2</p> <p>“Sim, quantitativa” E2</p> <p>“Não, fazia-se (autoavaliação) mas sem este carácter tão formal, sem esses gráficos todos e o acompanhamento ao longo do ano e de vários anos” E3</p>	<p>E1<sub>3</sub></p> <p>E1<sub>3</sub></p> <p>E2<sub>3</sub></p> <p>E2<sub>3</sub></p> <p>E3<sub>3</sub></p>	<p>E1 e E2, mais alinhados discursivamente</p> <p>Os entrevistados coincidem reconhecendo que antes de se constituir a EAA já se realizava uma monitorização de resultados escolares, informal e assíncrona com carácter contabilístico</p>

<p><b>2. Processo de AA atual</b></p>	<p><b>Decisão sobre a equipa de AA;</b></p>	<p>I1. Por que razão o agrupamento decidiu criar uma EAA?</p>	<p>“a seguir à primeira avaliação externa. É uma recomendação da equipa de avaliação externa de que teria que ser constituída a equipa de autoavaliação” E1</p> <p>“Teve a ver com a inspeção, não foi? Que aconselharam a criação da equipa” E3</p> <p>“Por duas razões, a primeira porque está no articulado legislativo que tem que existir nos agrupamentos de escolas equipas de autoavaliação. Em segundo lugar porque os regulamentos internos também o definem” E1</p> <p>“Dar corpo a uma exigência da lei (...) preparar essa vinda da inspeção, ou seja, preparar a avaliação externa” E2</p>	<p>E1<sub>1</sub></p> <p>E3<sub>1</sub></p> <p>E1<sub>1</sub></p> <p>E2<sub>1</sub></p>	<p>A EAA não é inicialmente desejada mas imposta pelos normativos da tutela.</p> <p>O fator que induziu a formação da EAA foi a avaliação externa.</p> <p>É unânime que a génese da EAA está relacionada com a exigência da lei.</p> <p>Os motivos foram A conformidade legal e a reação à pressão institucional</p>
	<p><b>Equipa de AA;</b></p>	<p>I2. Quais os critérios que foram utilizados para a seleção dos elementos da EAA?</p>	<p>“o que a lei aponta é que a equipa de autoavaliação deve ser constituída por (...) elementos dos diferentes ciclos existentes no agrupamento. (...) depois deve ser deve ter assistentes operacionais e assistentes técnicos representados (...) e poderia eventualmente ter alguém ligado às associações de pais e encarregados de educação do agrupamento (...) Presumo que será o único elemento que não se encontra ligado à equipa. E1</p> <p>“dos assistentes técnicos tinha sido a dona X. Não sei se chegou a ir a algumas reuniões ou não” (...)</p> <p>“Não, até pensei que eram só vocês os três.” E3</p>	<p>E1<sub>2</sub></p> <p>E1<sub>2</sub></p> <p>E3<sub>2</sub></p>	<p>A formação da EAA seguiu as recomendações plasmadas na legislação, procurando-se a representatividade de todos os ciclos.</p> <p>Denota-se que a representatividade dos não docentes, dos encarregados de educação e dos alunos é diminuta ou inexistente.</p> <p>Desconhecimento dos critérios e constituição da EAA por E3</p>

		(Houve mais algum critério?)	<p>Não, foi só uma questão de representatividade. E1</p> <p>“Confiança do diretor (...) procurou-se a representatividade de todos os ciclos (...) e uma capacidade de trabalho para além do horário” E2</p> <p>“O diretor escolheu pessoas que achava que não o comprometia nem comprometiam o agrupamento. Que fossem pessoas neutras e permeáveis à opinião da própria direção” E2</p> <p>“Não sei” “Até te vou dizer que pensei que teria sido por voluntariado” E3</p>	<p>E1<sub>2</sub></p> <p>E2<sub>2</sub></p> <p>E2<sub>2</sub></p> <p>E3<sub>2</sub></p>	<p>Apesar do critério base ser a representatividade, verifica-se que a disponibilidade dos colaboradores e o seu comprometimento para com a direção foram preponderantes na seleção da EAA.</p> <p>A confiança do diretor emerge como um critério menos explícito</p>
		I5. Na sua opinião a EAA funciona de uma forma autónoma e crítica no que concerne ao diretor e à sua equipa?	<p>“O diretor não tem tido qualquer interferência no normal funcionamento do que é a equipa de autoavaliação” E1</p> <p>“Tanto quanto possível somos críticos. Na prática, aquando da formalização do relatório final há filtros que são colocados” E2</p> <p>“Quanto a números não se pode fugir, não é? Não se pode <i>aldrabar</i> os números. Portanto, não há forma de fugir ou querer ser simpático” E3</p>	<p>E1<sub>5</sub></p> <p>E2<sub>5</sub></p> <p>E3<sub>5</sub></p>	<p>A EAA funciona de forma autónoma, segundo as normas da tutela (TEIP e CA)</p> <p>O trabalho da EAA é permeável à opinião da direção existindo “filtros”</p> <p>E3 afunila o trabalho da EAA nos resultados</p>
	<b>Envolvimento dos atores no processo de AA;</b>	I4. Os docentes do foram informados acerca da constituição da EAA equipa e dos seus objetivos?	<p>“Sim. No momento da sua constituição. Foi amplamente divulgado (...) Foi falado no próprio conselho geral” E1</p> <p>Na reunião geral foram informados da constituição da equipa e nas reuniões de departamento E2</p> <p>“Não, não me parece que tenham sido” E3</p>	<p>E1<sub>4</sub></p> <p>E2<sub>4</sub></p> <p>E3<sub>4</sub></p>	<p>E1 e E2 mais alinhados</p> <p>Houve publicitação no momento da formação da EAA, contudo é concebido como um processo burocrático</p>

		III5. Considera a divulgação do relatório eficaz?	<p>“Falta melhor divulgação” (...) “Acho que as estruturas intermédias (...) não se apropriam do relatório como se deveriam apropriar” E1</p> <p>“ Falha-se na divulgação dos resultados” “Mas também não considero que haja muitas coisas diferentes que se possam fazer senão existir vontade (...) É preciso fazer chegar a discussão verdadeiramente não apenas à apresentação quer aos departamentos, quer aos grupos” E2</p> <p>“Isso é uma das coisas (divulgação) que falha aqui no agrupamento” E3</p>	<p>E1<sub>17</sub></p> <p>E2<sub>6</sub></p> <p>E2<sub>17</sub></p> <p>E3<sub>17</sub></p>	<p>Não há apropriação do RAA nem vontade de o fazer, denota-se ausência de crítica construtiva (“discussão verdadeira”).</p> <p>É unanime entre os entrevistados que a divulgação do relatório não é eficaz.</p>
	<b>Avaliação do processo de AA</b>	I6. Que pontos fracos e constrangimentos identifica no processo AA?	<p>“Acho que devia reunir mais vezes. Falta é ver se de facto se todos têm o horário disponível para poder reunir” E1</p> <p>“os diferentes órgãos (...) não dão o relevo que deviam dar ao trabalho da equipa de autoavaliação” E1</p> <p>“Eu não direi tudo o que vem espelhado no relatório pois são <i>n</i> coisas mas pelo menos que de toda a panóplia de informação que chega pelo menos fossem indicadas aquelas que fossem prioritárias para que num ano ou nos anos seguintes fossem tidas em linha de conta e trabalhadas (...) para que o agrupamento tivesse um melhor desempenho” E1</p> <p>“Um clássico é a falta de tempo. Um seguinte é a não existência de uma base de dados (...) Depois há muita dificuldade em monitorizar a qualidade dos projetos (...) Não temos também um amigo crítico (...) Confunde-se</p>	<p>E1<sub>5</sub></p> <p>E1<sub>5</sub></p> <p>E1<sub>6</sub></p> <p>E2<sub>6</sub></p>	<p>Necessidade de alterar o modelo das reuniões</p> <p>Responsabilização das estruturas intermédias pela falta de apropriação do relatório</p> <p>Dificuldade em sistematizar e priorizar a informação e em delimitar as variáveis que devem ser monitorizadas</p> <p>Falta de tempo; a ausência de uma base de dados; dificuldade em monitorizar a qualidade dos projetos</p>

			<p>muitas vezes o amigo crítico (autoavaliação) com o perito externo (TEIP) (...) Falha-se na divulgação dos resultados, um problema recorrente e já identificado e não se consegue fazer com que as coisas aconteçam” E2</p> <p>“Eu por acaso não vejo nenhuns, se queres que te diga. Nesse aspeto acho que o vosso trabalho é muito meritório E3</p> <p>“Por norma é o último ponto da ordem de trabalhos (...) Os conselheiros, por norma, “aplaudem” o trabalho da equipa de autoavaliação, valorizam por saber que é um trabalho muito moroso mas fixam-se quase e só nos resultados académicos” E2</p> <p>“é dada bastante ênfase aos resultados. Vemos os gráficos do triénio, das metas TEIP e de autonomia (...) É analisado sempre no (conselho) geral” E3</p>	<p>E3<sub>6</sub></p> <p>E2<sub>7</sub></p> <p>E3<sub>7</sub></p>	<p>Os três entrevistados concordam que a divulgação não é eficaz.</p> <p>E1 e E2 coincidem ao apontar a inexistência de um amigo crítico como constrangimento</p> <p>E1 e E2 revelam maior reflexão sobre o processo de AA</p> <p>É reconhecido o trabalho da EAA na recolha, tratamento e análise dos resultados quantitativos</p>
	<b>Uso e fins dos resultados da AA</b>	<p>II1. Que medidas foram tomadas, relativamente aos pontos fortes e pontos fracos identificados pela EAA?</p>	<p>“As medidas estão expressas naquilo que foram as orientações traduzidas em documentos e depois transportadas para os vários projetos na questão da alteração ao plano de melhoria” E1</p> <p>“O que o diretor nos pede (...) através dos coordenadores de departamento é que se faça uma análise dos resultados e que se estabeleçam estratégias (...) O que é que podemos fazer mais?” E3</p> <p>“Foi apenas dado conhecimento ao conselho pedagógico e ao conselho geral. Do conselho pedagógico parte-se do princípio que os departamentos e os grupos foram informados” E2</p>	<p>E1<sub>7</sub></p> <p>E3<sub>7</sub></p> <p>E2<sub>7</sub></p>	<p>Resposta vaga</p> <p>E3 limita, mais uma vez, o trabalho da EAA aos resultados</p> <p>Nenhum entrevistado aponta medidas concretas.</p>

		<p>II2. Qual o impacto que estas recomendações tiveram na vida deste agrupamento?</p>	<p>“Teve essencialmente em três. Teve na questão da turma +, na questão do ninho e do incluir para emergir no 1º ciclo. Por exemplo, na distribuição dos professores na turma +” E1</p> <p>“Poucas ou quase nenhuma, diria que é um impacto muito mais limitado do que o desejável (...) as preocupações centram-se nos resultados e as recomendações/melhoria esbarram nos grupos/departamentos mais orientados para se justificarem do que para alterarem procedimentos” E2</p> <p>“Não” (não conhece nenhuma medida resultante das recomendações da EAA) E3</p>	<p>E1<sub>8</sub></p> <p>E2<sub>8</sub></p> <p>E3<sub>7</sub></p>	<p>A preocupação ao nível dos grupos/departamentos é de justificarem resultados e procedimentos em detrimento da reflexão para a mudança.</p> <p>E2 e E3 coincidem na opinião de impacto nulo</p>
		<p>III1. O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?</p>	<p>Sim E1</p> <p>“Sim e não (...) Se não tivéssemos equipa de autoavaliação far-se-ia na mesma. (...) foi um dos elementos para a criação de um plano de ação, juntamente com as orientações da equipa multidisciplinar TEIP3” E2</p> <p>“Acho que não. Mas eu também acho difícil conseguir ultrapassar isso” E3</p> <p>“Pela lei porque na equipa multidisciplinar TEIP deve estar um membro da equipa de autoavaliação. Mas isso faz com que a maioria das vezes seja a equipa de autoavaliação a estar ao serviço da equipa TEIP e não o contrario” E2</p>	<p>E1<sub>13</sub></p> <p>E2<sub>13</sub></p> <p>E3<sub>13</sub></p> <p>E2<sub>13</sub></p>	<p>O RAA não é crucial no desenvolvimento nos planos de ação para melhoria do desempenho.</p> <p>A AA é uma estrutura legalmente imposta, mas não é encarada como suficientemente representativa, não se constituindo como o cerne da informação/reflexão da escola.</p>

		<p>III2. O plano de melhoria elaborado a partir do relatório de AA, apresenta medidas de fácil implementação?</p>	<p>“Algumas sim. Outras não (...) O que muitas vezes <i>entrava</i> isto são os recursos. Depois não temos recursos (...) falo no recurso crédito horário que são horas para poder dar a esses recursos (humanos) para poder desenvolver esses projetos” E1</p> <p>“Algumas medidas não são muito complexas. Outras quase que exigiriam uma alteração superior, da tutela” E2</p> <p>“O plano de melhoria surgiu ainda antes da equipa de autoavaliação. Mas eu acho que ele é reformulado unicamente em função do TEIP e das metas TEIP” E3</p>	<p>E1<sub>14</sub></p> <p>E2<sub>13</sub></p> <p>E3<sub>13</sub></p>	<p>A implementação de medidas é condicionada pelos recursos do agrupamento.</p>
		<p>III3. De acordo com o questionário 54% dos professores considera que mudaram, ainda que parcialmente, as suas práticas em função dos resultados do processo AA mas não considera que o processo de AA tenha tido o mesmo impacto nos seus pares. Qual a sua posição?</p>	<p>“Isso é uma contradição insanável. (...) Perceções não são a realidade. Não é mais do que isso e portanto não sabemos se aquilo acontece ou não” E1</p> <p>“Com algumas ações que foram desenvolvidas (...) a partir da última avaliação externa. Que foi com o espaço de preparação de exames, que foi com a supervisão, que foi com os apoios monitorizados, ou seja, há aqui uma meia dúzia de ações que de facto acabaram por ter impacto no dia-a-dia da escola básica e secundária” E1</p> <p>“Alguns professores estão mais atentos aos resultados e daí considerarem que eles próprios mudaram (...) as mudanças são tão subtis que não nos apercebemos” E2</p> <p>“Não sei explicar uma coisa dessas. O que eu acho é que os 54% é que não são reais” E3</p>	<p>E1<sub>14</sub></p> <p>E1<sub>14</sub></p> <p>E2<sub>14</sub></p> <p>E2<sub>14</sub></p>	<p>Apesar das mudanças, mesmo que parciais, registadas em função do processo de AA, os entrevistados consideram que estas são subtis e ainda pouco representativas.</p> <p>A avaliação externa é o motor para as ações do plano de melhoria e para potenciar as mudanças das práticas</p>

		(Falta trabalho colaborativo?)	<p>“a mudança seria que esse tipo de prática continuasse a existir (...) os professores continuam a ter uma grande relutância em abrir a porta da sala de aula, em estarem expostos, em ter outros colegas na sala (de aula). Isso tem muito a ver com formação inicial” E1</p> <p>“Provavelmente, ou não estão habituados a olhar para os colegas pela ausência de um trabalho verdadeiramente cooperativo, uma prática de partilha e de trabalho (...)” E2</p>	<p>E1<sub>15</sub></p> <p>E2<sub>15</sub></p>	E1 e E2 reconhecem que o trabalho colaborativo é ainda muito incipiente.
		III4. Considera que as sugestões apresentadas no relatório de AA contribuíram para a mudança das práticas dos docentes e para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos?	<p>“Nem por isso” E1</p> <p>“A mudança das práticas é sempre muito lenta, não será o relatório por si a fazer alguma coisa. Não funciona aqui uma força de mudança” E2</p> <p>“Claro que não. A maior parte deles nem sabe o que lá está. Acho que desses 54% só 3 ou 4 é que leram o relatório” E3</p>	<p>E1<sub>16</sub></p> <p>E2<sub>16</sub></p> <p>E3<sub>15</sub></p>	<p>É unânime que o RAA não constituiu uma força de mudança.</p> <p>A mudança não se promove através de uma prescrição mas pela necessidade.</p>
<b>3. Sugestão de melhoria</b>		II3. Qual a posição sobre a presença de um amigo crítico na EAA?	<p>“Sou a favor (...) Se eu for buscar alguém das ciências da educação pode afunilar-me o sistema”</p> <p>“Sou muito favorável à presença de um amigo crítico. Presentemente não temos nenhum amigo crítico (...) Quando o tivemos era uma situação promíscua porque era a perita externa da equipa TEIP. Portanto não fazia sentido” E2</p> <p>“Acho que não faria diferença” E3</p>	<p>E1<sub>9</sub></p> <p>E2<sub>9</sub></p> <p>E3<sub>9</sub></p>	<p>E1 e E2 mais alinhados</p> <p>Existem dúvidas sobre as vantagens e o papel a desempenhar pelo amigo crítico.</p>

		<p>II4. Qual a sua posição sobre a presença de um elemento da direção na EAA?</p>	<p>“Muito favorável. Por um lado, pela questão da legitimação que um membro da direção poderia dar. (...) Por outro lado, poderia facilitar a implementação do plano de melhoria” E2</p> <p>“Não faz falta nenhuma. Eles (direção) depois sabem os resultados” E3</p>	<p>E2<sub>10</sub></p> <p>E3<sub>10</sub></p>	<p>Na perspetiva da EAA como coletor de dados/informações a presença de um elemento da direção é pouco preponderante.</p> <p>Contudo a credibilização e legitimação da EAA passa pela presença deste elemento.</p>
		<p>II5. De que forma se podem tornar mais efetivas as recomendações constantes do relatório de AA /plano de melhoria</p>	<p>“Traduzir aquelas que são prioritárias e dentro das prioritárias trabalhar com as estruturas intermédias o que vai de facto ser implementado” E1</p> <p>“uma melhor publicitação dos próprios dados. Provavelmente, publicitar de uma forma segmentada o que é que interessa à comunidade, o que é que interessa aos professores, o que é que interessa aos funcionários” E2</p> <p>“Eu acho que faz falta conversar” E3</p>	<p>E1<sub>11</sub></p> <p>E2<sub>11</sub></p> <p>E3<sub>17</sub></p>	<p>A EAA deverá ter a presença de um elemento da direção. Sistematizar as recomendações face às suas prioridades, envolver as estruturas intermédias e segmentar de acordo com o público-alvo.</p>
		<p>III5. Que sugestão faz relativamente à própria divulgação de relatório de AA?</p>	<p>“Ora se é o último (conselho geral) do ano letivo já não vai haver discussão sobre as matérias tratadas no próprio relatório, ou seja, vai haver um hiato até ao início do ano letivo seguinte”</p> <p>“Nem que fosse sectorizado e fosse segmentado” E1</p> <p>“Deveria existir dois ou três momentos ao longo do ano letivo onde a equipa de autoavaliação verificasse de facto o que é importante de orientação pedagógica</p>	<p>E1<sub>6</sub></p> <p>E1<sub>6</sub></p> <p>E1<sub>6</sub></p>	<p>Reformular a calendarização do RAA, sectorizando e segmentando.</p>

		<p>(Seria desejável que o relatório de AA fosse objeto de análise no início do ano letivo?)</p>	<p>para o agrupamento e isso fosse discutido nas várias estruturas pedagógicas do agrupamento” E1</p> <p>“O final do ano letivo é uma altura complexa (...) Portanto, o melhor seria, após a reunião geral, apresentar o relatório de autoavaliação aos departamentos por membros da própria equipa de autoavaliação” E2</p> <p>“Reuniões sectoriais mas sendo a equipa de autoavaliação a liderá-las” E2</p> <p>“A divulgação tem que ser feita presencialmente. E não ser lido, mas ser contado” E3</p> <p>“Eu achava no início (...) Mas não fazer tipo reunião geral. Isso nem pensar (...)</p> <p>“Em departamento” E3</p>	<p>E2<sub>17</sub></p> <p>E2<sub>17</sub></p> <p>E2<sub>17</sub></p> <p>E2<sub>17</sub></p> <p>E2<sub>17</sub></p>	<p>As opiniões dividem-se quanto ao momento: início do ano letivo ou em dois a três momentos ao longo do ano.</p> <p>Apresentar o RAA numa perspetiva mais narrativa de modo a facilitar a apropriação e potenciar o envolvimento da comunidade educativa.</p>
		<p>III6. Segundo o questionário 13,8% dos professores não concorda que os órgãos de gestão sejam objeto do processo de autoavaliação e de igual forma 18,5% também</p>	<p>Como é que um órgão de gestão se pode dissociar dos resultados? Não pode. Como é que os professores os professores se podem dissociar daquilo que são os resultados?</p> <p>“Podem e devem ser objeto de crítica. Em relação ao sucesso escolar estou em completo desacordo, pois é natural que os resultados e o sucesso dos alunos estejam no centro das atenções do relatório e da escola” E2</p>	<p>E1<sub>18</sub></p> <p>E2<sub>18</sub></p>	<p>Apesar de processo de autoavaliação não se limitar apenas aos resultados este é o ponto fulcral.</p>

		<p>não concordam que que o sucesso escolar sejam objeto deste processo. Qual a sua posição?</p> <p>(Que justificção encontra para os professores terem retirado esta dimensão do processo de AA?)</p>	<p>“É uma defesa, porque o nosso problema maior são os resultados” E2</p> <p>Claro. Nem poderia ser de outra forma E3</p> <p>Sabes o que eu acho? Acho que as pessoas respondem um bocadinho à sorte. Porque tudo agora é avaliado E3</p>	<p>E2<sub>18</sub></p> <p>E3<sub>18</sub></p> <p>E3<sub>18</sub></p>	
		<p>(Os professores do agrupamento estão mais abertos para avaliar projetos e atividades?)</p>	<p>Sim, mas que também não são verdadeiramente feitos. São feitos mais na base da reflexão “correu bem”/ “correu mal” e não na base do “serviu para alguma coisa” E2</p>		<p>Existe alguma dificuldade em delimitar as variáveis que devem ser monitorizadas nos projetos/atividades.</p>