

M

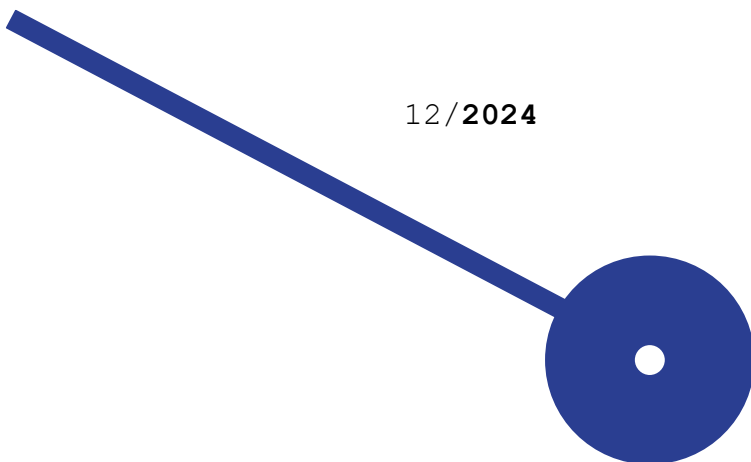
MESTRADO

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

**A autoavaliação na melhoria efetiva de uma
organização escolar: perspetiva dos docentes
sobre a sua importância**

Ana Paula Correia Oliveira Pereira

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Paula Correia Oliveira Pereira

**A autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar:
perspetiva dos docentes sobre a sua importância**

Trabalho de Projeto de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.(ª) Doutora Paula Cristina Romão Pereira

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Paula Correia Oliveira Pereira

**A autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar:
perspetiva dos docentes sobre a sua importância**

Trabalho de Projeto de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^(a) Doutora Paula Cristina Romão Pereira

Porto, dezembro de 2024

Aos meus queridos filhos,

Vasco e Mia.

Ao meu adorado marido Helder.

Aos meus queridos pais, família e amigos.

“Sempre parece impossível até que seja feito.”

(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

O presente projeto de mestrado, resulta de um trabalho exaustivo, que se pautou por momentos positivos e outros mais difíceis, associados a um trabalho profissional muito exigente e que nunca foi descurado.

Ao longo deste caminho, na sua maioria solitário, este desafio pessoal e profissional, foi ganhando contornos, através de vários estímulos e apoios, que não posso deixar de os referir aqui e que muito contribuíram para que este percurso fosse possível.

Ao Coordenador do Curso de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, Professor Doutor João Paulo Delgado, bem como a todos os outros Professores que ao longo destes dois anos estiveram sempre presentes, agradeço pela oportunidade que me proporcionaram em enriquecer e expandir os meus conhecimentos académicos.

À minha orientadora do projeto, Professora Doutora Paula Cristina Romão Pereira, a quem estou imensamente grata, serão poucas as palavras para lhe agradecer os conselhos, as orientações dadas, a disponibilidade, o incentivo, o apoio científico, assim como a ajuda constante e incondicional que demonstrou ao longo de todo o percurso.

Ao Agrupamento de Escolas X, o meu muito obrigada, por ter aceite este estudo e por me ter acolhido tão calorosamente, para o desenvolvimento do trabalho. Sem este contributo, nada era possível.

Gratidão aos meus colegas do curso de mestrado, que tornaram este caminho árduo, num caminho mais fácil, através dos nossos momentos de boa disposição, de cumplicidade, de partilhas, de companheirismo e acima de tudo de amizade.

À minha tia Cristina Moreira e à minha amiga Carla Machado, o meu muito obrigada, por terem aceite o desafio e por me terem acompanhado nesta aventura. Fui, sem dúvida, muito mais feliz por vos ter comigo como colegas de turma.

Agradeço aos meus colegas de escola, que sempre me apoiaram para nunca desistir.

Um agradecimento a todas as minhas amigas de longa data, em especial à Ana Paula Caetano, Ângela Corrêa, Irene Silva e Maria José Gomes, por estarem sempre presentes e me ajudarem a alcançar os objetivos finais.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram a não desistir e a correr atrás dos meus sonhos, ao meu irmão e restante família, agradeço o apoio incondicional e a força que sempre me transmitiram.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos meus maravilhosos filhos e ao meu querido marido, companheiro de uma vida, por estarem sempre presentes, por compreenderem as minhas longas horas de ausência e por nunca me deixarem baixar os braços perante as adversidades e a falta de força.

Bem hajam!

RESUMO ANALÍTICO

O presente trabalho de projeto resulta de um estudo na área da avaliação institucional, mais concretamente, na autoavaliação de uma organização escolar. Realizou-se num agrupamento de escolas da região norte de Portugal Continental, no distrito do Porto.

Este estudo de caso, de natureza quantitativa, teve como objetivo, aferir a importância da autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar, através da perspetiva dos docentes. Participaram no estudo, docentes dos níveis de ensino Pré-Escolar, Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico.

Os resultados do estudo mostraram que na sua maioria, os docentes estão familiarizados com o processo de autoavaliação do agrupamento. Verificamos também, que consideram a autoavaliação um mecanismo importante e eficaz na melhoria do processo educativo. No entanto, demonstraram que o excesso de tarefas burocráticas, a falta de formação no âmbito da avaliação e a falta de reflexão dos assuntos relacionados com a auto-avaliação, nos vários departamentos curriculares, carecem de ações de melhoria.

Para contribuirmos para a melhoria da eficácia e eficiência do processo de autoavaliação do agrupamento, elaboramos um plano de ação, onde são apresentadas propostas que pretendem colmatar as fragilidades aferidas no estudo de caso.

Palavras-chave: Autoavaliação do Agrupamento; Avaliação Institucional; Docentes.

ABSTRACT

This project work results from a study in the area of institutional evaluation, more specifically, the self-evaluation of a school organization. It took place in a group of schools in the northern region of mainland Portugal, in the district of Porto.

This case study, of a quantitative nature, aimed to assess the importance of self-assessment in the effective improvement of a school organization, through the perspective of teachers. Teachers from the Pre-School, First, Second and Third Cycles of Basic Education participated in the study.

The results of the study showed that the majority of teachers are familiar with the group's self-evaluation process. We also verified that they consider self-assessment to be an important and effective mechanism for improving the educational process. However, they demonstrated that the excess of bureaucratic tasks, the lack of training in the scope of assessment and the lack of reflection on issues related to self-assessment in the various curricular departments, require improvement actions.

To contribute to improving the effectiveness and efficiency of the group's self-assessment process, we developed an action plan, where proposals are presented that aim to overcome the weaknesses assessed in the case study.

Keywords: Group Self-Assessment; Institutional Assessment; Teachers.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

AEE – Avaliação Externa das Escolas

EE – Encarregado de Educação

GTAAE – Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas

IGE – Inspeção-Geral de Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

PISA – Programme for International Student Assessment

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho na Administração Pública

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UNCF – *United Nations Children's Fund*

VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	4
1.1.1. A AUTONOMIA ESCOLAR	6
1.2. CONCEITO DE AVALIAÇÃO.....	9
1.3. CONCEITO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	11
1.4. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA AVALIAÇÃO DA ESCOLA	13
TABELA 1	16
<i>OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</i>	16
1.5. TIPOS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	17
1.5.1. AVALIAÇÃO INTERNA VS AVALIAÇÃO EXTERNA	19
1.5.1.1. 1º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES (2006/2007 – 2010/2011).....	23
1.5.1.2. 2º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES (2011/2012).....	25
1.5.1.3. 3º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES.....	28
1.5.2. MODELOS DE AUTOAVALIAÇÃO ESCOLAR	30
1.6. IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA MELHORIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.....	31
1.6.1. AUTOAVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA.....	32
1.6.2. PRÁTICAS E FERRAMENTAS DE AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS	34
1.6.3. PRINCIPAIS DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	36
2. CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
2.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	37
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X	38
2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	39
2.2.1. INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA	39
TABELA 2	40
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES PRINCIPAIS DA INVESTIGAÇÃO</i>	40
2.3. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	41

2.3.1. QUESTIONÁRIO	41
2.4. AMOSTRA.....	42
2.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	43
3.CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
3.1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	44
3.2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	44
TABELA 3	44
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE À FAIXA ETÁRIA</i>	44
FIGURA 1	45
<i>FAIXA ETÁRIA</i>	45
TABELA 4	46
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO GÊNERO</i>	46
FIGURA 2	46
<i>GÊNERO</i>	46
TABELA 5	47
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE ÀS HABILITAÇÕES</i>	
<i>LITERÁRIAS</i>	47
FIGURA 3	47
<i>HABILITAÇÕES LITERÁRIAS</i>	47
TABELA 6	48
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO</i>	
<i>PROFISSIONAL</i>	48
FIGURA 4	48
<i>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</i>	48
TABELA 7	49
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO TEMPO DE SERVIÇO</i>	49
TABELA 8	49
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO NO</i>	
<i>AGRUPAMENTO</i>	49
TABELA 9	50
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO NÍVEL DE ENSINO</i>	
<i>QUE LECIONA</i>	50
TABELA 10	50

<i>CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO AOS CARGOS QUE DESEMPENHAM</i>	50
TABELA 11	51
<i>EXISTÊNCIA DE UMA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO</i>	51
TABELA 12	52
<i>CONHECIMENTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO</i>	52
TABELA 13	53
<i>DOCUMENTOS ESTRUTURANTES QUE PODEM INFLUENCIAR O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO</i>	53
TABELA 14	54
<i>INFLUÊNCIA DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS NA AUTOAVALIAÇÃO</i>	54
TABELA 15	55
<i>FATORES FACILITADORES DA AUTOAVALIAÇÃO</i>	55
TABELA 16	56
<i>AUTOAVALIAÇÃO, MECANISMO EFICAZ NA MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO</i>	56
4.CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO.....	58
4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS	58
5. PLANO DE AÇÃO	61
FIGURA 5	62
<i>FERRAMENTA 5W2H</i>	62
TABELA 17	63
<i>PLANO DE AÇÃO – 5W2H</i>	63
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
7. APÊNDICES	73
APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	74
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	75

INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas é fundamental para uma transformação contínua das mesmas em espaços estimulantes e que valorizam a qualidade educativa.

Ao longo de décadas, as instituições educativas funcionavam praticamente sem um planeamento estruturado de autoavaliação e melhoria contínua. As escolas eram avaliadas principalmente por inspeções externas e esta avaliação concentrava-se mais nos resultados académicos dos alunos, desconsiderando aspetos mais amplos da qualidade educativa, como o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

A participação de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar nos processos de avaliação e organização estratégica era limitada.

Perante a evolução e a diversidade de papéis que a escola é chamada a assumir, houve a necessidade de se adaptar às mudanças, dotando-se de meios que promovam a qualidade do seu ensino e que sustentem o desenvolvimento de um sistema educativo aberto e democrático, relativamente à sua organização institucional e social.

Assim, a avaliação das escolas foi tornada obrigatória através da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, tendo como princípio “a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. O mais importante não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles necessitam” (Guerra, 2002, p.13).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, preconizam em particular, a autoavaliação como um instrumento de autonomia e de melhoria contínua das organizações educativas. Definiu-se como uma modalidade de avaliação a realizar nas escolas ou agrupamentos de escolas, com carácter obrigatório e permanente, tendo em vista uma mudança e uma melhoria eficaz da qualidade do serviço educativo que prestam. Podemos entender por melhoria eficaz da escola, “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” (Alaíz, Gois e Gonçalves, 2003, p.38).

Desta forma, permite ao poder central, através da avaliação interna e externa das organizações escolares, recolher informações sobre a qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficácia e eficiência. Existem vários autores, como Costa (2007), que creem que a Autoavaliação é a que mais contribui para o desenvolvimento da escola, ou seja, “para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (p.229).

A avaliação de escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis e nesse sentido é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidades (Nóvoa, 1999, p.40).

O processo de autoavaliação exige que as escolas reflitam, identifiquem aspetos a melhorar e definam estratégias eficazes para a resolução de problemas.

Assente nas transformações elencadas, nasce o presente estudo, para constatar se após concluídos todos os pressupostos definidos no normativo e traçado o Plano de Melhoria por parte da Equipa de Autoavaliação, existe um conhecimento efetivo deste processo de avaliação por parte dos docentes, bem como da implementação e operacionalização dos pontos a melhorar, previstos no Plano.

Para além da importância da Autoavaliação nas escolas, a investigadora revela muito interesse no tema, uma vez que integra a equipa de Autoavaliação do seu agrupamento, tendo sido este o fator motivacional para a sua escolha.

Assim, impuseram-se questões como: Os docentes conhecem o processo de Autoavaliação do Agrupamento? O trabalho desenvolvido no âmbito da Autoavaliação é valorizado pelos docentes? A Autoavaliação é efetiva, ou seja, produz impacto no Agrupamento?

Estas perguntas levaram à questão de partida do estudo: Qual a importância da Autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar, sobre a perspetiva dos docentes?

O estudo de caso realizado nesta investigação procurou dar resposta a esta questão, tendo como objetivo principal, aferir se o trabalho da equipa de autoavaliação é reconhecido e valorizado pelos docentes do agrupamento em estudo. Para atingir este objetivo, foram definidos objetivos mais específicos que permitiram dar resposta à pergunta de partida: a) verificar se os docentes têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento; b) compreender se os docentes conhecem o processo de autoavaliação do agrupamento; c) compreender de que modo os documentos estruturantes do agrupamento influenciam o processo de autoavaliação do agrupamento; d) compreender de que modo os resultados da avaliação externa influenciam a autoavaliação do agrupamento; e) compreender se os docentes têm conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de autoavaliação; f) perceber se a autoavaliação é considerada útil entre os docentes;

A estruturação deste projeto de investigação, encontra-se organizado em quatro capítulos: o primeiro capítulo, apresenta o enquadramento teórico do estudo sobre a escola como organização; o conceito de avaliação e de autoavaliação; o enquadramento legislativo da avaliação da escola; tipos de avaliação em contexto escolar e a importância da autoavaliação na melhoria das organizações escolares. O segundo capítulo, corresponde à metodologia de investigação, onde são descritos os procedimentos metodológicos do estudo. No terceiro capítulo, é feita a apresentação e análise dos resultados recolhidos. Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas as conclusões finais e o plano de ação para melhorias futuras.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Nem sempre a escola recebeu a atenção de que é alvo nos dias de hoje, assim como nem sempre assumiu a relevância que lhe é atribuída atualmente. Como explica Cumbelembe (2015), antes da escola ser reconhecida a sua importância, a família era a instituição responsável pela transmissão de regras sociais, valores culturais, sendo ela que preparava as gerações vindouras para um ofício e é neste sentido que Gaspar et al., (2010, p. 6) afirmam que se educava e recebia educação “ao mesmo tempo que se vivia”. Concorda-se com Afonso (2007) quando explica que a escola se traduz numa instituição educativa com especificidades e missões muito concretas, sendo também o reflexo de duradouros e contraditórios processos políticos, culturais, sociais e pedagógicos.

Atualmente, a escola assume um papel central na formação do ser humano a nível pessoal e social, afirmando-se, também, como um espaço de conhecimento onde este tem a possibilidade de o adquirir e desenvolver, sendo de sublinhar que “o conhecimento é uma atividade pela qual o homem se diferencia dos outros animais e, na medida em que o adquire, melhora suas próprias condições de existência em diversos aspetos, especialmente o moral, o intelectual e o material” (Oliveira et al., 2013, p. 146).

Desta forma, nos dias de hoje, quando se reflete sobre a função da escola é necessário reconhecer-se que esta se assume como um espaço de aprendizagem e de conhecimento, tratando-se de uma instituição que tem como finalidade principal a promoção da aquisição do conhecimento (Young, 2007), conhecimento este que deve ter origem no saber científico e do dia-a-dia (Oliveira et al., 2013).

Na verdade, a função da escola corresponde à missão que lhe é designada por parte da sociedade (Cumbelembe, 2015) e enquanto “unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo” (Libâneo, 2013, p. 31), as suas funções passam pela transmissão de saberes culturais e sociais, da leitura, escrita e cálculo. Aliás, como explica Boa Ventura (2010 como citado em Cumbelembe, 2015), a escola é uma instituição social que tem como objetivos: assegurar a padronização, conservação e transmissão da escrita, do cálculo e das ferramentas fundamentais para a integração social; transmitir os valores e regras sociais e culturais; instigar o desenvolvimento da personalidade do indivíduo; desenvolver no indivíduo

capacidades de trabalho. No mesmo sentido, Libâneo (2013) refere que a escola assume um diverso conjunto de funções que vão desde a formação de indivíduos capazes de pensar e aprender continuamente à promoção da formação global, preparação tecnológica e desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade tecno-informacional, desenvolvimento de conhecimento, aquisição e desenvolvimento de capacidades e qualidades para o exercício de uma adequada cidadania e formação de cidadãos que orientam a sua conduta pela ética e solidariedade.

Ou seja, a escola constitui um espaço institucional de produção e divulgação contínua do saber que, ao longo da história e evolução da sociedade, foi construído e produzido pela mesma (Dourado & Oliveira, 2009). Assim sendo, pode-se advogar que a escola contribui para melhores condições de igualdade social mediante uma formação de cariz científico e de uma aprendizagem real e efetiva para o indivíduo, bem como através da formação intelectual que é promovida por si e que se afigura crucial para o processo formativo e para o desenvolvimento pessoal e social da pessoa (Oliveira et al., 2013).

No entanto, a escola é também uma organização e para uma maior e melhor compreensão, é necessário analisá-la à luz das três dimensões que estão presentes em toda e qualquer organização: inter, intra e meso-organizacional (Castro & Alves, 2013). Trata-se, pois, de uma unidade socialmente edificada (Lima, 1998), um sistema aberto e fechado, na medida em que as relações estabelecidas entre os indivíduos que dele (da escola) fazem parte são complexas e se defronta, frequentemente, com pressões e contingências para as quais é urgente encontrar uma solução para evitar a putrescência do sistema (Castro & Alves, 2013).

Além disso, sendo a escola uma organização social, não se pode descurar o facto de esta estar entrelaçada com os seus atores/intervenientes principais (professores), que são atores/intervenientes organizacionais e sociais, o que resulta na convergência de uma multiplicidade de perspetivas (Castro & Alves, 2013; Lima, 1997). E é a partir das suas expectativas sociais em relação à escola e à profissão, que estes atores/intervenientes fazem frente às pressões internas e externas, fazendo uma interpretação assente numa perspetiva individual e institucional (Castro & Alves, 2013).

O que se retém, perante tudo o que foi exposto, é que ao longo dos séculos, as escolas têm desempenhado, de forma consistente, o seu papel social, evoluindo no sentido de dar resposta às novas exigências. Como observa Ferreira (2005), independentemente das funções específicas que lhes foram atribuídas ao longo das diferentes épocas, as escolas abraçaram com sucesso a nobre, mas adaptável, missão de ensinar e aprender. Por outras palavras, elas

integraram novas responsabilidades, resistiram e ultrapassaram os desafios que foram (e continuam) a surgir, transformaram-se em função das necessidades que foram sendo identificadas e, em última análise, afirmaram-se como instituições educativas e sociais essenciais numa e para uma sociedade moderna. Contudo, concorda-se com Lima (2011) quando refere que o facto de se considerar a escola uma organização, e contemplando a sua estrutura e acção, leva a um questionamento aos níveis teórico e empírico, isto é, de que a compreensão das mudanças em educação coloca ao ofício do investigador desafios exigentes que passam por admitir a existência de distintos modelos organizacionais: modelos consagrados e modelos decretados, modelos interpretados e modelos recriados, no plano das orientações; e modelos organizacionais praticados, no plano da acção. (Lima, 2011, p. 256)

1.1.1. A AUTONOMIA ESCOLAR

O conceito de autonomia, segundo Barroso (1997), do ponto de vista etimológico, está relacionado com a ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos ou as organizações têm de se regerem por regras próprias. Para o autor, a autonomia é “um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” Barroso (1997, p. 17). O mesmo autor acrescenta ainda que

(...) a autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (Barroso, 1997, p. 17)

Voltando o eixo da nossa atenção para o cenário educativo, a autonomia das escolas está associada ao poder que estas têm para tomar decisões ao nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. No entanto, é mais do que isso, sendo que

“idealmente, a autonomia das escolas deveria ir a par da participação local. Na verdade, historicamente, este princípio de gestão escolar está fortemente ligado à pretensão de liberdade de ensino por parte dos intervenientes no plano local” (Eurydice, 2007, p. 13).

O conceito de autonomia escolar está associado ao processo de descentralização de poder e à transferência de competências e responsabilidades por parte do Estado, pelo que o fundamento invocado para a autonomia da escola é, pois, a causa política da participação democrática e da abertura da escola à comunidade local, distinguindo-se, nos diversos níveis de administração, a direcção e a gestão – isto é, a formulação ou adopção de políticas e estratégias e sua implementação – e debatendo-se em que perspectiva deviam ser considerados os órgãos de gestão envolvidos nas novas competências a atribuir à escola, se deviam ser vistos como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão, acolhendo apenas participantes ligados à vida interna da escola. (Formosinho et al., 2010, p. 58)

A autonomia assume-se como um aspeto característico da escola enquanto organização e neste sentido, a autonomia permite-lhe gerir as suas relações com o exterior, sendo constitutiva da realidade da organização e não só capacita a escola para gerir as relações com o exterior bem como a capacita para a produção interna de uma identidade própria (Afonso, 2000). Por isso mesmo, através da autonomia escolar, “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões, expressão possível da actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos atores” (Lima, 1996, p. 31).

A autonomia escolar compreende diversas dimensões, as quais são essenciais para o exercício da gestão democrática, sendo de realçar as seguintes: a dimensão cultural; a dimensão administrativa; a dimensão financeira; a dimensão pedagógica.

A dimensão cultural da autonomia escolar permite às escolas criar e organizar, por iniciativa própria ou em parceria com entidades locais, atividades extracurriculares e sociocomunitárias, sem esquecer a sua neutralidade em assuntos políticos ou de propaganda ideológica. É importante frisar que a escola é uma instituição cultural e por isso, fala-se de uma

dimensão cultural, mas também ideológica da educação, sendo a base e a transmissora estrutural da reprodução social (Carvalho, 2006).

A dimensão administrativa possibilita a tomada de decisões através da elaboração de planos, programas e projetos elaborados por pessoas que conhecem a realidade da escola, pelo que esta dimensão se traduz na possibilidade da escola desenvolver e gerir os seus planos, programas e projetos, no exercício de diversos atos administrativos (Nogueira, 2007).

A dimensão financeira permite que a escola faça uso da sua autonomia financeira, adequando os recursos de que dispõem para conseguir efetivar os seus objetivos. Assim sendo, a autonomia financeira “não pode nem deve ser entendida como privatização do ensino, tampouco como desobrigação do setor público para com a educação básica. Esse processo, na verdade, precisa ser pensado como um meio de garantir a efetivação do projeto político-pedagógico elaborado pela escola” (Ribas dos Santos, 2006, p. 157).

Por fim, a dimensão pedagógica permite que a escola organize os programas anuais de atividades educativas, implementando experiências e inovações pedagógicas. A autonomia pedagógica da escola está intimamente relacionada com a identidade, função social, público-alvo, organização curricular, assim como com os resultados e por isso, está ligada ao projeto pedagógico da escola (Veiga, 1998).

A autonomia escolar não se limita às competências e aos seus modos de gestão, devendo orientar-se por um conjunto de sete princípios:

- **1.º Princípio:** “O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas” (Barroso, 2004, p. 69);
- **2.º Princípio:** “No quadro do sistema público de ensino a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (Barroso, 2004, p. 70);
- **3.º Princípio:** “Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam simultaneamente “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes sentido coletivo na prossecução dos objetivos

organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental” (Barroso, 2004, pp. 70-71);

- **4.º Princípio:** “O reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas como uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos” (Barroso, 2004, p. 71);
- **5.º Princípio:** “O reforço da autonomia não constitui um fim em si mesmo, mas um meio, de as escolas prestarem, em melhores condições, o serviço público de educação” (Barroso, 2004, p. 71);
- **6.º Princípio:** “A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefício” (Barroso, 2004, p. 72).
- **7.º Princípio:** “A autonomia também se aprende” (Barroso, 2004, p. 73)

1.2. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

No contexto educacional, a avaliação ganhou destaque no século XVII.

Ao longo da história, o conceito de avaliação evoluiu significativamente devido a transformações sociais substanciais. Ele resulta “de uma evolução histórica, tendo em conta não só o contexto social, político, cultural ou económico, mas também as correntes educacionais que foram dominando quer a conceção de escola, quer a própria avaliação” (Oliveira, 2016, p. 132).

Como realça Azevedo (2002), a avaliação escolar é um foco central nos debates e políticas educacionais. Através da avaliação podemos identificar áreas que necessitam de intervenção, facilitando assim mudanças e atualizações no sistema educativo. A avaliação é um processo complexo e polissémico, que apresenta características próprias em função do contexto, do avaliador e das intencionalidades.

A avaliação assume diversas funções – pedagógica, social, de controlo e crítica (Pacheco, 1995) – e por esta razão, deve ser uma presença assídua no contexto escolar, pois ela contribui para uma escola melhor e auxilia a mesma a cumprir com a sua principal função.

Na ótica de Castro e Alves (2013), deve também ser um processo sistemático e interpretativo, de natureza instrumental, ao serviço do controle e da predição, e que se pode realizar por meio do recurso a diferentes fontes de informação, possibilitando a compreensão

de um contexto complexo. Valadares e Graça (1998), referem-se a este processo como complexo e multifacetado, refletindo a sua natureza multidimensional.

Sant'Anna (1995) definiu a avaliação como um processo que envolve identificar, medir, investigar e analisar mudanças no comportamento e desempenho de alunos, educadores e do sistema educacional.

É importante que a avaliação não seja perspetivada sob uma ótica negativa, pois o seu fim é o da educação (Méndez, 2002), traduzindo-se numa ferramenta que permite melhorar uma série de aspetos – o desempenho do aluno, da escola e do sistema educativo –, concorrendo para uma mudança com foco no crescimento e no futuro (Madureira, 2004). Nesta ordem de ideias, a avaliação é

um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio concetual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (Caldeira, 2000, p. 122)

Tendo a avaliação educacional diversas áreas de intervenção, que variam desde a avaliação dos alunos à avaliação das instituições escolares, interessa-nos para o nosso estudo, a avaliação das escolas enquanto instituições, ou seja, a avaliação institucional das escolas. Assim, podemos abordar e distinguir três tipos de avaliação institucional: a autoavaliação, a avaliação interna e a avaliação externa.

Para Bettencourt (2005, citado em Gonçalves 2013), a autoavaliação é entendida como um processo social contextualizado, que permite a informação e a participação dos diferentes atores, assim como a negociação dos objectos de avaliação, dos referenciais, dos indicadores e/ou dos métodos de recolha de dados” (p.12).

Para Alaiz *et al.* (2003), a avaliação interna é a análise sistemática de uma escola, conduzida e realizada exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa, com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos, possibilitando, também, a elaboração de planos de melhoria.

Relativamente à avaliação externa, a principal função é “a prestação de contas, no sentido de devolver às escolas um balanço sobre o seu desempenho e a educação e o ensino que proporcionam” (Quintas & Vitorino, 2013, p. 7).

De forma geral, os autores que discutem a avaliação das escolas, compartilham a ideia de que esse processo não se deve limitar à análise de resultados quantitativos, como notas ou taxas de aprovação. Destacam a importância de uma abordagem participativa, reflexiva e colaborativa, onde a avaliação seja usada como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação, incentivar a gestão democrática e promover a inovação e a melhoria contínua das instituições escolares.

A avaliação das escolas é então, um processo multidimensional que precisa considerar aspectos pedagógicos, administrativos, relacionais e contextuais, com o objetivo final de criar um ambiente educativo mais eficaz e inclusivo.

1.3. CONCEITO DE AUTOAVALIAÇÃO

No âmbito educativo e escolar, a autoavaliação, como o próprio nome indica, é realizada pela escola, sendo o processo através do qual os professores, que juntos formam um grupo de especialistas, colocam em discussão a escola na qual exercem funções, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e promovem uma análise e uma reflexão sobre o espírito e o clima da escola (Venâncio & Otero, 2003). Ainda que esta prática de avaliação seja acompanhada de desafios, a autoavaliação como prática que faz parte da cultura escolar, promove a reflexão interna, o empoderamento e a melhoria sustentável.

No entender de Bettencourt (2005), a autoavaliação é vista como um processo social contextualizado que facilita a recolha de informação e o envolvimento das diversas partes interessadas, permitindo a negociação de objetivos de avaliação, indicadores e métodos de recolha de dados entre os participantes.

Por outras palavras, a autoavaliação traduz-se num processo em que a escola analisa e avalia, de forma contínua e sistemática, o seu desempenho e as práticas nela realizadas, permitindo que esta identifique os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, realçando as áreas que necessitam de ser melhoradas. Por isso mesmo, ela é crucial, na medida em que faculta a base para o desenvolvimento organizacional e, concomitantemente para o conhecimento público dos problemas educativos existentes (Simons, 1999).

Tal como o próprio nome remete, a autoavaliação é um processo de avaliação realizado pela própria escola, “na qual os profissionais responsáveis do programa ou da atividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da sua própria organização (isto é, a escola)” (Scheerens, 2004, p. 103). Assim sendo, neste processo

participam os administradores e os docentes, mas os alunos e os pais/EE também podem ser incluídos à luz da Lei n.º 31/2002, a qual aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, a autoavaliação é de carácter obrigatório, desenvolve-se continuamente e é apoiada pela administração educativa (artigo 6.º).

A autoavaliação é realizada com diversas finalidades, nomeadamente, a melhoria contínua e o planeamento estratégico, pois permite perceber os pontos ou as áreas a melhorar e desenvolver estratégias específicas para melhoria, isto é, planear ações que visam melhorar os pontos fracos ou as áreas que carecem de intervenção. Este tipo de avaliação, não só permite melhorar o desempenho escolar, como também permite divulgar os resultados para o público e para a comunidade em particular, e identificar aspetos ou áreas problemáticas para se definirem estratégias específicas que visam a melhoria escolar (Afonso, 2000).

Por forma a não ser confundida com a avaliação interna das escolas, até porque segundo a Lei n.º 31/2002 a avaliação das escolas compreende a autoavaliação e a avaliação externa (artigo 5.º), Alaíz et al. (2003) elencam uma série de características específicas da autoavaliação. Assim sendo, na sua ótica, a autoavaliação das escolas constitui

um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; é um processo de desenvolvimento profissional; é um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização e é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos. (Alaíz et al., 2003, p. 21)

Tendo como referência a Lei n.º 31/2002, em particular, o seu artigo 6.º, torna-se imperativo referir que a autoavaliação contempla o/a:

- grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à

integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

- desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
- sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Nesta ordem de ideias, pode dizer-se que a autoavaliação das escolas constitui um processo crucial que promove uma cultura escolar de melhoria contínua e de responsabilização, contribuindo, em última instância, para uma escola mais bem-sucedida e comprometida com a excelência. Isto porque,

qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente. (Alaíz et al., 2003, p. 34)

1.4. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA AVALIAÇÃO DA ESCOLA

A Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro é o documento legislativo que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dando ainda desenvolvimento ao regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A presente lei estabelece o sistema de avaliação para estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Atendendo ao artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, o sistema de avaliação assume-se como um instrumento central de definição das políticas educativas, tendo como principais objetivos:

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

Da compreensão destes objetivos, verifica-se que a avaliação surge como um mecanismo de validação da responsabilidade e da prestação de contas pelas escolas, relativamente aos resultados obtidos, traduzindo-se na existência de uma cultura de excelência educativa. Pode-se também constatar, a preocupação com a necessidade de participação e envolvimento da comunidade educativa, na avaliação e no processo de transformação da escola.

No referente à estrutura da avaliação, esta tem por base a autoavaliação realizada em cada escola ou em cada agrupamento de escolas, e na avaliação externa (artigo 5.º).

No respeitante à autoavaliação, é um tipo de avaliação de carácter obrigatório, que segue uma continuidade e conta com o auxílio da administração educativa (artigo 6.º). Para a sua concretização, é necessário ter em linha de conta os seguintes termos de análise:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Embora a autoavaliação seja frequentemente referida como o tipo de avaliação que melhor se alinha ao princípio da escola enquanto organização autónoma, o carácter obrigatório que esta prática assume, acaba por comprometer o princípio de uma autonomia construída.

Em relação à avaliação externa, esta é realizada no plano nacional ou por área educativa e pode ser realizada em termos gerais ou específicos, tendo por base aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, e de eficiência e eficácia das mesmas (n.º 1, artigo 8.º).

Além do acima referido, a avaliação externa pode também assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, podendo, mediante necessidade, desenvolver-se fora do âmbito do sistema educativo (n.º 2, artigo 8.º).

No que diz respeito à estrutura da avaliação externa, ela baseia-se em vários elementos sendo eles (n.º 3, artigo 8.º):

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- c) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação (IGE);
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação (ME);
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Ao longo da realização da avaliação externa, conforme a Lei n.º 31/2002 define, é necessário ter em linha de conta vários parâmetros – de conhecimento científico, de caráter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico – o artigo 9.º deste diploma apresenta ainda um conjunto de catorze indicadores associados à organização e funcionamento das escolas e dos respetivos agrupamentos.

Na tabela que se segue, elencam-se os objetivos gerais e específicos dos resultados da avaliação.

TABELA 1

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<p>Os resultados devem permitir a formulação de propostas concretas, nomeadamente em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À organização do sistema educativo; - À estrutura curricular; - À formação inicial, contínua e especializada dos docentes; - À autonomia, administração e gestão das escolas; - Aos incentivos e apoios diversificados às escolas; - À rede escolar; - À articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação; - Ao regime de avaliação dos alunos. 	<p>Os resultados devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, nomeadamente em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao projeto educativo da escola; - Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos; - Ao programa de atividades; - À interação com a comunidade educativa; - Aos programas de formação; - À organização das actividades lectivas; - À gestão dos recursos.

Fonte: Artigos 13.º e 14.º, Lei n.º 31/2002.

De acordo com o artigo 16º, Lei n.º 31/2002, a divulgação dos resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, deverá acontecer com o objetivo “de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

1.5. TIPOS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação institucional foca-se na avaliação de políticas, projetos e de instituições (Belloni, 1999), daí que se tenha tornado uma “preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia” (Gadotti, 2010, p. 1).

Isto porque, “a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do projeto político-pedagógico da escola” (Gadotti, 2010, p. 13).

O seu principal objetivo passa por “qualificar o processo educacional, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, avaliando e qualificando o Projeto Político-Pedagógico, documento este balizador das ações da escola” (Sias et al., 2018, p. 4). Ou, por outras palavras, é

qualificar a escola como um todo, a todo o momento e não somente em determinados períodos, de forma coletiva com a comunidade escolar. Ela pode ser sugerida pelos próprios participantes da escola, tendo como intuito reconhecer as dificuldades, evidenciar soluções e administrar as ações, com base nas correções. (Sias et al., 2018, p. 6)

A realização deste tipo de avaliação requer a participação de todos os intervenientes do contexto educativo e por isso, deve implicar os professores, os pais ou EE, alunos e a comunidade em que a escola está envolvida, pois esta participação é crucial para dotar de credibilidade e legitimidade o processo de avaliação do sistema educacional (Gadotti, 2010, p. 3). Nas palavras de Melchior (2004, p. 35), “para a realização da avaliação institucional pressupõe-se que todos, participantes e avaliadores, tenham o mesmo juízo sobre o funcionamento da instituição, o conceito de qualidade sobre o que se pretende alcançar. Isso se

consegue através de liderança eficiente que oportuniza o diálogo, favorece a participação e o comprometimento dos atores do processo”.

Por último, a avaliação institucional exige também que se tenha em linha de conta a realidade escolar. Ela “deve ter em consideração todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os actores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interacções com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projectos de futuro” (Esteban, 2008, p. 44).

Como já referido anteriormente, mas agora de uma forma mais detalhada, podemos distinguir três tipos de avaliação dentro da Avaliação Institucional: autoavaliação, avaliação interna e avaliação externa.

Salienta-se que, alguns autores, consideram que autoavaliação e avaliação interna podem ser vistas como parte do mesmo processo global de avaliação realizado dentro da própria instituição. Para outros, a distinção entre autoavaliação e avaliação interna é amplamente debatida na literatura sobre gestão escolar e qualidade educativa. Embora ambos os conceitos se refiram a processos avaliativos realizados dentro da própria instituição, existem nuances que diferenciam as duas abordagens.

Podemos, por um lado, encontrar uma perspetiva de similaridade, como refere Alarcão (2001), que tanto a autoavaliação quanto a avaliação interna são componentes de um processo contínuo de melhoria, uma vez que ambas ocorrem dentro da escola e são realizadas pelos seus próprios atores. Nesse sentido, a autoavaliação seria uma forma específica de avaliação interna, centrada na autorreflexão da comunidade escolar sobre as suas práticas e resultados. Para Rocha (1999, p.13), a autoavaliação ou avaliação interna “é o conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da ação educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino”.

Por outro lado, encontramos uma perspetiva de diferença, onde os autores enfatizam essas mesmas diferenças entre os conceitos.

Sá-Chaves (2002), destaca que a autoavaliação é um processo intrinsecamente reflexivo e participativo, em que a própria escola analisa criticamente as suas práticas, resultados e políticas. Este processo não está necessariamente vinculado a uma estrutura formal de avaliação e permite uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades específicas da instituição.

A autoavaliação tende a envolver toda a comunidade escolar (docentes, não docentes, alunos, pais), permitindo uma visão holística da qualidade educativa, com foco na melhoria contínua e na inovação. Refere que o envolvimento da comunidade é crucial para promover a apropriação das mudanças e das decisões tomadas com base nos resultados da autoavaliação.

Autores como Santos Guerra (2000), sublinham que a autoavaliação envolve a participação ativa de vários membros da comunidade escolar e promove um diálogo constante entre os diferentes atores, permitindo a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.

Para Cardoso & Santiago (2017) a avaliação interna tende a ser mais formal e estruturada, orientada por indicadores de desempenho e alinhada a normas e exigências externas, como as políticas governamentais ou agências de acreditação.

Freire (2003), argumenta que a avaliação interna pode ser vista como uma forma de auditoria dos processos pedagógicos e administrativos, focada em eficiência, resultados e cumprimento de metas.

A avaliação interna segue um processo mais estruturado, com análise de dados quantitativos e qualitativos, frequentemente utilizada para preparar a instituição para avaliações externas. Dias Sobrinho (2008), reforça que a avaliação interna institucional é um processo formal, com cronogramas específicos e relatórios detalhados que documentam o progresso em relação às metas definidas pela própria instituição ou por organismos externos.

Segundo as diferentes perspectivas dos autores, podemos concluir que embora a autoavaliação e a avaliação interna institucional compartilhem o mesmo objetivo comum de melhorar a qualidade da educação e o desempenho institucional, a principal diferença está na abordagem e na finalidade. A autoavaliação é mais participativa e voltada para o desenvolvimento interno, enquanto que a avaliação interna é mais formal, focada na conformidade e muitas vezes ligada à prestação de contas e à resposta a exigências externas.

Esses processos são complementares e, idealmente, coexistem para promover tanto a inovação e reflexão interna quanto a eficiência e transparência institucional.

1.5.1. AVALIAÇÃO INTERNA VS AVALIAÇÃO EXTERNA

De acordo com Machado (2001, p. 60), a avaliação interna é uma necessidade e tem que ser realizada para a escola se afirmar enquanto responsável, séria e bem administrada, uma vez

que é orientada por diversos objetivos, nomeadamente: a garantia da qualidade; a tomada de decisão informada, o que também é importante para o planeamento estratégico; a responsabilização dos vários departamentos e intervenientes pelo seu desempenho e contribuições para o alcance dos objetivos da escola.

A avaliação interna das escolas, contrariamente à autoavaliação, é um processo sistemático realizado por indivíduos que fazem parte de uma equipa de auditoria interna, figurando-se uma avaliação formativa e que é central para a gestão curricular (Girão, 2021). A avaliação interna envolve todas as iniciativas da escola para recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho, independentemente da função – para prestar contas, para ajudar na gestão ou para espoletar e apoiar reflexões e melhorias. Quando os dados são alvo de análise e reflexão pelos próprios actores a que dizem respeito, num plano preferencialmente colectivo, podendo eles intervir no plano de melhoria, estamos perante uma real auto-avaliação. Simões. (2011, pp. 200-201)

Ou seja, se por um lado, a autoavaliação das escolas prima pela participação de todos os intervenientes da escola, a avaliação interna, por seu lado, envolve a participação de um grupo interno, constituído especificamente para este fim, para avaliar o desempenho, as políticas e as práticas da escola. No entanto, tal como sublinha Machado (2001), para se dar início a um processo de avaliação interna das escolas é fulcral, antes de mais, perceber-se o porquê de se avaliar a escola e serão as respostas a esta pergunta que “ajudarão a construir os referenciais da avaliação, a determinar o que, quando e como avaliar, assim como quem deve ser implicado no processo de avaliação” (Machado, 2001, p. 61).

No fundo, a avaliação interna das escolas constitui um processo central da avaliação escolar (Afonso, 2007; Alaíz et al., 2003), diferenciando-se pela presença de uma equipa interna especificamente destacada para analisar e avaliar, de forma contínua, o desempenho da escola.

Quando comparada com a autoavaliação, a avaliação interna proporciona uma visão interna mais concreta, concorrendo para a garantia da qualidade, promovendo a responsabilização e a melhoria contínua. E ao recorrer a diferentes métodos de recolha de dados, este tipo de avaliação permite obter um conhecimento mais profundo e abrangente que pode apoiar a tomada de decisões estratégicas e promove uma cultura de excelência na escola. Como salienta Santiago (2011, p. 38), “a avaliação interna tem os seus próprios instrumentos,

inquéritos, entrevistas, avaliação pelos pares, observação de aulas, grupos de discussão, planejamento e comunicação dos resultados”.

Considera-se fundamental fazer referência à complementaridade existente entre a avaliação interna e a avaliação externa, na medida em que “a avaliação externa pode ser parcialmente baseada nos resultados de uma avaliação interna e o juízo feito numa avaliação externa pode ser utilizado na avaliação interna” (Santiago, 2011, p. 34).

Segundo diversos autores, os agrupamentos de escolas, realizam uma avaliação interna baseada na avaliação externa por várias razões relacionadas com a melhoria contínua da qualidade educativa, prestação de contas, eficiência da gestão escolar e cumprimento de padrões e metas estabelecidos. Esta abordagem integrada permite às escolas não apenas responder às exigências externas, mas também desenvolver uma cultura de autoavaliação e responsabilização, promovendo a qualidade e a inovação no ensino.

Defendem também, que a avaliação interna baseada em resultados da avaliação externa não subverte os resultados externos quando realizada de forma ética, reflexiva e transparente. Pelo contrário, complementa a avaliação externa, oferecendo às escolas a oportunidade de contextualizar e aprofundar a análise dos dados fornecidos pelos avaliadores externos. Assim, a avaliação interna pode promover uma cultura de melhoria contínua, transparência e responsabilidade, desde que as escolas se comprometam com um processo de autoavaliação genuíno e orientado para o desenvolvimento.

Santos Guerra (2000), reforça que a avaliação interna, ao seguir os critérios de qualidade e os padrões estabelecidos pela avaliação externa, evita a distorção dos resultados. A avaliação interna, neste caso, torna-se uma ferramenta para monitorizar e reforçar o cumprimento desses critérios, garantindo que as escolas não se afastam dos padrões de excelência esperados, mas sim que utilizam esses parâmetros para promover melhorias baseadas em dados concretos.

Já a avaliação externa das escolas desenvolveu-se ao longo do tempo como resposta às necessidades de regulação, prestação de contas e melhoria da qualidade no setor educativo. Este desenvolvimento está intimamente ligado às reformas das políticas em muitos países, que visam garantir que as escolas atinjam determinados padrões de qualidade, promovam a equidade e melhorem os resultados dos alunos.

Sahlberg (2011), observa que a globalização também influenciou o desenvolvimento da avaliação externa, à medida que os governos procuravam alinhar os seus sistemas educativos com padrões internacionais. Organizações internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), têm desempenhado um papel fundamental na

padronização de critérios de avaliação através de instrumentos como o PISA (Programme for International Student Assessment). Estes instrumentos incentivaram os governos a implementarem avaliações externas para monitorizar o desempenho das escolas de forma comparável a nível global.

A avaliação externa da escola (AEE) diz respeito ao processo em que um órgão independente avalia o desempenho e a eficácia de uma escola. Como salientam Alaíz et al. (2003) traduz-se no processo que é realizado por agentes externos à escola, contudo, a colaboração dos atores da comunidade escolar é fundamental. Ou seja, a AEE

é um processo realizado por agentes externos à escola pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada. Esta avaliação é formal e é realizada por especialistas, que possuem formação especializada para a tarefa a desenvolver, tem uma duração curta no tempo, recorre sobretudo à utilização de metodologias de carácter quantitativo, centra-se predominantemente na análise da eficácia dos produtos, assume geralmente um carácter de imposição, pretende regular/controlar o funcionamento da instituição e é tendencialmente conflituosa porque interfere nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos. (Gonçalves, 2009, p. 49)

Trata-se de um tipo avaliação que é orientada por avaliadores externos ou pela administração da escola, daí que seja uma avaliação decidida por motivos de ordem institucional, ao nível do sistema de ensino (Gonçalves, 2009).

Como modelos de AEE, temos a inspeção escolar e a avaliação baseada em rankings. O primeiro, avalia a eficácia pedagógica, a gestão escolar e os resultados académicos. O segundo, apesar de não contribuir para a avaliação externa formal, utiliza indicadores como os resultados de exames, taxas de abandono escolar e outros dados de desempenho para comparação de escolas, que se vieram a revelar relevantes para a opinião pública.

A AEE assume um papel crucial na garantia da qualidade e responsabilização educativa, isto porque, através dela é possível obter uma avaliação independente e alargada, ajudando a escola a identificar áreas de melhoria e, ao mesmo tempo, apoiando o desenvolvimento de estratégias eficazes para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. À luz da Lei n.º

31/2002, de 20 de dezembro, é possível ler-se no artigo 8.º, no seu número 3, que esta se estrutura com base:

- No sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos definidos como essenciais pela administração educativa;
- Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela IGE;
- Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do ME;
- Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Apesar de ser desafiante, a avaliação externa apresenta diversas vantagens ao nível da promoção da transparência, da responsabilização e da melhoria contínua, afigurando-se uma componente fundamental do sistema educativo. No entanto, para se avaliar a escola por completo e para que faça sentido avaliá-la sob uma perspetiva externa, há que concordar com Lafond (1998, p. 20) quando afirma que “a avaliação externa só pode atingir o seu principal objetivo, o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada por uma autoavaliação implementada pela própria escola”. E segundo Coelho et al. (2008), através da generalização da AEE a todas as escolas, pode concorrer para mecanismos sistemáticos e abrangentes de autoavaliação nas próprias.

1.5.1.1. 1º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES (2006/2007 – 2010/2011)

Embora fosse de obrigatoriedade legislativa, o que foi estabelecido pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi a partir do ano letivo 2006-2007 que a avaliação externa das escolas (AEE), sob a responsabilidade da IGE, hoje designada de Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), se assumiu como uma prioridade no sistema educativo português (Mouraz et al., 2014). Foi assim que se iniciou o 1.º ciclo de AEE, com a promulgação do Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, o qual criou sob a coordenação da, na altura, IGE, um grupo de trabalho que tinha o propósito de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de AEE. Os objetivos do programa de AEE do 1.º ciclo eram:

- Fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

- Contribuir para o melhor conhecimento da educação;
- Promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas (Despacho n.º 4150/2011).

Os domínios do 1.º ciclo da AEE, ou seja, os cinco domínios a serem avaliados e que são também indicadores da avaliação são: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; e capacidade de autorregulação e progresso/melhoria da escola. Como explica Girão (2021, p. 14) “para que esta avaliação fosse criteriosa estabeleceram-se 19 fatores de análise. O resultado da avaliação está expresso numa escala avaliativa com 4 níveis de classificação: Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom, sendo de realçar o balanço entre pontos fortes e fracos e carácter generalizado das mudanças desenvolvidas em cada organização escolar. A informação referida e prestada às escolas assentava num guião referindo todo o processo e esquema organizativo. Também a formação aos avaliadores foi cuidada, com reuniões agendadas para o efeito, sendo outras com as direções das escolas envolvidas, onde foi dado a conhecer todo o processo”.

O grupo de trabalho foi designado pelo Despacho Conjunto 370/2006, de 3 de maio, a quem foram atribuídas as seguintes responsabilidades:

- Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas;
- Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar: classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino e recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias;
- Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do ME e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;

- Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.

Resumindo, “no ano de 2006 foi iniciado um projeto piloto designado por avaliação externa abrangendo 24 escolas (ME, 2006), que está na origem do processo de avaliação externa de escolas (AEE), atualmente em curso, conduzido pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), com base no Despacho n.º 28692/2007, de 19 de Dezembro. Este processo tem passado por várias fases e no presente ano lectivo (2010-2011) fecha-se o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas iniciado há quatro anos” (Barreira et al., 2011, pp. 81-82). Neste primeiro ciclo, foram avaliadas 1131 escolas/agrupamentos (IGEC, s.d.a).

1.5.1.2. 2º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES (2011/2012)

O 2.º ciclo de AEE teve início no ano letivo de 2011/2012 e perdurou até 2017, tendo sido avaliadas(os) 824 escolas/agrupamentos (IGEC, s.d.a). Na sequência dos objetivos definidos para o 1.º ciclo de AEE, o modelo de avaliação do segundo ciclo estruturou-se com base em três domínios – e não cinco como no 1.º ciclo: resultados; prestação do serviço educativo; e liderança e gestão (Mouraz et al., 2014).

Segundo o Quadro Referência para a AEE, este segundo ciclo tinha como objetivos (IGEC, 2016-2017):

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Como se referiu, o 2.º ciclo de AEE é estruturado em três domínios e envolve nove campos de análise, cada um com os seus referentes.

Relativamente aos resultados, este abrange três campos de análise, especificando-se os seus respetivos referentes (IGEC, 2016-2017):

- Resultados académicos: evolução dos resultados internos contextualizados, evolução dos resultados externos contextualizados, qualidade do sucesso e abandono e desistência;
- Resultados sociais: participação na vida da escola e assunção de responsabilidades, cumprimento das regras e disciplina, formas de solidariedade e impacto da escolaridade no percurso dos alunos;
- Reconhecimento da comunidade: grau de satisfação da comunidade educativa, formas de avaliação dos sucessos dos alunos e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

O domínio da prestação do serviço educativo também abrange três domínios – planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino das aprendizagens, envolvendo um total de 17 campos de análise (IGEC, 2016-2017):

- Planeamento e articulação: gestão articulada do currículo, contextualização do currículo e abertura ao meio, utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, coerência entre ensino e avaliação e trabalho cooperativo entre docentes;
- Práticas de ensino: adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais, exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, valorização da dimensão artística, rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens e acompanhamento e supervisão da prática letiva;
- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens: diversificação das formas de avaliação, aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, monitorização interna do desenvolvimento do currículo, eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar e prevenção da desistência e do abandono.

Por fim, o terceiro domínio – liderança e gestão – é composto por três campos de análise, totalizando 15 referentes (IGEC, 2016-2017):

- Liderança: visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, valorização das lideranças intermédias, desenvolvimento de projetos, parcerias e

soluções inovadoras, motivação das pessoas e gestão de conflitos e mobilização dos recursos da comunidade educativa;

- Gestão: Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos, critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço, avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, promoção do desenvolvimento profissional e eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa;
- Autoavaliação e melhoria: coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação, continuidade e abrangência da autoavaliação e impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

Mediante a criação de um grupo de trabalho, este grupo tinha como principais objetivos (Despacho n.º 4150/2011):

- Reapreciar os referenciais e metodologias do Programa AEE;
- Elaborar uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo do Programa AEE, na qual estivessem expressos os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, assim como os intervenientes no processo, abrangendo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação;
- Apresentar proposta de formação dos avaliadores para a experimentação do novo ciclo do Programa AEE;
- Acompanhar, na fase de experimentação do novo ciclo, a realização das ações de avaliação externa nas escolas, em número e sob as formas a definir em proposta;
- Apresentar a proposta de normativo que regule o «regime jurídico da avaliação externa das escolas»;
- Elaborar o relatório final no qual devem estar expressas e fundamentadas as opções metodológicas adotadas e as recomendações sobre a configuração do novo ciclo do programa de AEE.

Ainda de acordo com o exposto no Despacho n.º 4150/2011, o grupo de trabalho usufruía de autonomia técnico-científica e funcional, pelo que as funções por ele desempenhadas eram de interesse público, contando com o apoio da IGE ao nível da logística de instalação e funcionamento do grupo de trabalho. Além disso, tendo em conta o âmbito das suas competências, os serviços centrais e regionais do ME tinham o dever de colaborar com o

grupo de trabalho, devendo disponibilizar os elementos solicitados pelo grupo de trabalho no âmbito da sua missão.

Portanto, “o Quadro de Referência do segundo ciclo é simplificado, assente em quatro objetivos e num campo que abrange os domínios, os campos de análise e os referentes. Estes são condensados, de modo a agilizar o texto dos resultados da avaliação, mas não a tornando tão eficaz como a do 1º Ciclo que se mostra mais exato” (Girão, 2021, p. 20).

1.5.1.3. 3º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E INDICADORES

O terceiro ciclo de AEE, embora tenha tido início em 2018, efetivou-se concretamente apenas em abril de 2019, com a avaliação de nove escolas, depois de uma fase piloto no ano anterior (IGEC, s.d.a). Este terceiro ciclo de AEE abrange (IGEC, s.d.b):

- Estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado;
- Escolas profissionais, públicas ou privadas;
- Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública;
- Por solicitação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo não incluídos na alínea anterior, em função dos recursos disponíveis.

No que diz respeito aos objetivos do terceiro ciclo de AEE, espera-se alcançar as seguintes metas (IGEC, s.d.b):

- Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;
- Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
- Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
- Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;
- Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

Ainda a respeito do terceiro ciclo de AEE, impera referir que avaliação se rege por um conjunto de 11 princípios orientadores (IGEC, s.d.b):

- Universalidade, avaliação de todas as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino não superior;
- Flexibilidade, adaptação à diversidade de estabelecimentos de educação e ensino não superior;
- Respeito pela autonomia e projeto educativo de cada escola;
- Utilidade, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo pelas escolas e das aprendizagens das crianças e dos alunos, dos resultados escolares e do sistema educativo;
- Complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa em fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas;
- Sustentabilidade, melhoria e consolidação dos anteriores processos de avaliação externa das escolas;
- Envolvimento e participação da comunidade educativa, reforço da confiança e cooperação dos atores do sistema educativo;
- Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas;
- Rigor técnico, baseando a avaliação em evidências concretas, entre as quais os dados estatísticos sobre as escolas fornecidos pelo ME;
- Transparência, publicitação do processo, dos instrumentos e dos resultados;
- Independência.

O 3.º ciclo de AEE é ainda estruturado em três domínios, são eles, Autoavaliação, Liderança e Gestão e Prestação do Serviço Educativo. Envolve oito campos de análise, cada um com os seus referentes e indicadores.

O grupo de trabalho foi designado pelo Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro, o qual cria o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas (GTAEE) “que tem a missão de analisar os referenciais e metodologias do Programa de Avaliação Externa das Escolas existente com vista a propor um modelo a utilizar na avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino a partir do ano letivo de 2017-2018”. São competências e responsabilidades do GTAEE:

- Analisar os diferentes estudos e pareceres sobre: a AEE, em geral e o modelo utilizado no segundo ciclo de AEE;

- Definir: o âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa e os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação.

1.5.2. MODELOS DE AUTOAVALIAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Afonso (2010), as escolas têm realizado a autoavaliação utilizando processos muito heterogéneos. Muitas escolas “tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada ou importam mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos” (p.349).

Para Alaíz et al. (2003), a autoavaliação deve fazer sentido e servir para a melhoria eficaz da escola. Deve ser realista, transparente, sustentada por um plano de ação, desenvolver-se com a colaboração de toda a comunidade escolar e num clima de confiança. Não existe um modelo universal de autoavaliação das escolas. Cabe a cada uma delas decidir o seu próprio caminho. Para Alaíz (2007), os modelos de autoavaliação podem ser de dois tipos: modelos estruturados, e modelos abertos.

Os modelos estruturados aplicam-se a organizações que são iguais às demais. Neste caso, a organização não se distingue de uma organização empresarial e, por isso, podem ser usados modelos que funcionam nas empresas. Possuem referenciais claramente definidos muito formatados (aplicam-se questionários de forma fechada) e de inspiração tecnológica. São exemplo disso os que se baseiam na norma ISO 9000, o Balanced Scorecard e o modelo EFQM (European Foundation for Quality Management). O modelo EFQM foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework) e em Portugal está a ser aplicado em articulação com o SIADAP.

Os modelos abertos assentam na especificidade da escola, permitindo-lhes traçar caminhos únicos e construir referenciais próprios. As escolas são vistas como sistemas de ação concreta, possuem uma «dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhe

permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria» (Afonso, 2005, citado em Alaíz, 2007, p.2). Neste caso, “a autoavaliação deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa” (Alaíz, 2007, p.3). Os instrumentos e procedimentos de recolha de dados pressupõe a participação ativa dos membros da comunidade escolar.

1.6. IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NA MELHORIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Segundo Pacheco (2006), “a autoavaliação é um instrumento poderoso que permite identificar áreas de melhoria e promover mudanças significativas na prática educativa” (p.45).

A autoavaliação permite que as escolas identifiquem as suas forças e as suas fraquezas, estabelecendo um ciclo de *feedback* que leva à implementação de melhorias contínuas nas práticas pedagógicas e administrativas. Este processo promove maior transparência nas ações da instituição, permitindo que educadores e gestores sejam mais responsáveis pelas suas decisões, fortalecendo a confiança da comunidade escolar na gestão da escola (*accountability*). Tal como salienta Nóvoa (2002), “a autoavaliação contribui para a transparência da gestão escolar, fortalecendo a responsabilização dos educadores e da instituição” (p.79).

Já Pacheco (2015), destaca que “a implementação de práticas de autoavaliação estimula uma cultura de avaliação dentro da escola, favorecendo a reflexão e a crítica construtiva” (p.112).

Ribeiro (2010), refere que “a autoavaliação envolve diferentes *stakeholders*, promovendo um senso de pertença e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar” (p.98).

Pacheco (2015), menciona que “a autoavaliação permite uma análise crítica das práticas pedagógicas, levando a inovações e melhorias no processo de ensino-aprendizagem” (p.67).

De acordo com os autores, podemos aferir que a autoavaliação é de facto uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e sustentabilidade das organizações escolares. Ao promover-se uma avaliação contínua e um envolvimento ativo da comunidade, a autoavaliação

contribui para a melhoria da qualidade educativa e para a formação de um ambiente escolar mais dinâmico e adaptável.

1.6.1. AUTOAVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA

Hoje, mais do que nunca, se fala em qualidade e na área da educação não é exceção, e é neste sentido que a avaliação institucional emerge como uma ferramenta que garante, no cenário político e ao nível público, a melhoria contínua da qualidade (Castro & Alves, 2013).

A ênfase na qualidade e no desempenho das escolas públicas foi aumentando progressivamente ao longo do tempo, sendo evidente que os diversos modelos de organização e gestão escolar que se desenvolveram refletem uma maior atenção face a estes aspetos. Esta tendência destaca um compromisso crescente com a melhoria da qualidade da educação pública, assim como com a sua eficácia e eficiência.

Tanto a eficácia como a eficiência, constituem indicadores importantíssimos da qualidade em educação, sendo que esta última, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* – UNCF), deve pautar-se por cinco premissas centrais (UNCF, 2000 como citado em Cassol et al., 2012, p. 17):

- a) docentes saudáveis, bem nutridos e aptos a ensinar e aprender, apoiados pelas suas famílias e comunidades;
- b) ambiente de ensino saudável, protetor, com fontes de informação e instalações que contemplem a igualdade de ensino e de acesso para os géneros;
- c) conteúdo adequado para o currículo e para a aquisição de competências básicas, nomeadamente em leitura, matemática e competências para a vida, com conhecimentos que contemplem género, saúde, nutrição, prevenção do VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana) / SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e paz;
- d) processos de ensino voltados para a criança, em salas de aula, escolas e conteúdos que facilitem o aprendizado e reduzam as diferenças;
- e) resultados que privilegiem o conhecimento, habilidades e atitudes relacionados às metas de educação e participação positiva na sociedade.

Neste âmbito, também a eficácia surge como um importante indicador da qualidade na educação, uma vez que envolve avaliar se a escola alcança os seus objetivos e as suas metas

educativas. Pois como explica Van Kesteren (1996, como citado em Scheerens, 2004, p. 29) a eficácia organizacional refere-se à “capacidade que tem uma organização, apoiando-se numa gestão competente e evitando todo o desperdício inútil de energia, de dominar, no contexto mais ou menos complexo onde opera, as condições ligadas à sua organização interna e ao seu meio ambiente com a finalidade de fornecer, pelo jogo do seu próprio processo de transformação característico, o *output* esperado por instâncias externas”.

Ora, como ressaltam Castro e Alves (2013), sendo a eficácia um importante indicador para a qualidade educativa, é necessário ter em conta os 11 princípios que perfazem este indicador, bem como os fatores que interferem na qualidade das escolas, as estratégias de desenvolvimento organizacional e as diversas etapas do processo de qualificação e respetivos estádios.

Esses princípios fornecem uma base para avaliar e promover a eficácia escolar, com foco no desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem e ao sucesso dos alunos. São eles: Clareza na Direção Escolar; Ambiente Escolar Seguro e Ordenado; Altas Expectativas para Todos os Alunos; Ênfase no Ensino e Aprendizagem; Monitorização do Progresso dos Alunos; Tempo Otimizado de Ensino e Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores; Envolvimento e Participação da Comunidade; Tomada de Decisão Baseada em Evidências; Cultura de Responsabilidade e Colaboração; Recursos Adequados e Bem-Geridos.

De acordo com Venâncio e Otero (2003, p. 41), este conceito está associado “à capacidade de diminuir as desigualdades entre os alunos e de oferecer mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada e conforme as necessidades de cada um, quer se trate de alunos com dificuldades, quer se trate de alunos excepcionais. A escola eficaz promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles, procurando conduzir o maior número ao mais alto nível as suas capacidades”.

Nesta senda, concorda-se com Cassol et al. (2012) quando referem que a qualidade na educação deve ter por base a construção e apreensão do conhecimento.

Segundo Lima (2018), para aumentar a eficácia das escolas públicas, o controlo democrático direto sobre essas escolas deve ser minimizado, reduzindo-se assim a burocracia e tornando as escolas mais responsivas às preferências e necessidades da comunidade e da família. Estabelecer uma visão clara, definir objetivos ambiciosos, precisos e exequíveis, capacitar os líderes educacionais, profissionalizar os professores e permitir que as famílias

exercem a escolha escolar são elementos fundamentais para a criação de escolas mais eficazes e com melhores resultados (Lima, 2018).

Por outro lado, a eficiência é um conceito relacionado com a utilização adequada de recursos para atingir os resultados desejados, o que, no contexto escolar, se traduz em fazer o que tem de ser feito de forma correta, por forma a assegurar que a escola alcança os seus objetivos e com o menor desperdício de tempo, recursos financeiros e esforço. Deste modo, concorda-se com Venâncio e Otero (2003), os quais afirmam que uma escola eficiente otimiza os seus recursos, por forma a obter maior rentabilidade, o que se traduz em elevadas taxas de uso de equipamentos ou a melhoria dos resultados escolares atingidos, em função dos objetivos educacionais para os pais/famílias/EE, para a escola ou um programa em particular.

Para isso, é necessária uma racionalização dos processos administrativos, um melhor uso da tecnologia e a otimização dos recursos da sala de aula para apoiar o ensino e a aprendizagem sem despesas desnecessárias.

1.6.2. PRÁTICAS E FERRAMENTAS DE AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

A autoavaliação institucional é defendida como uma prática essencial para a melhoria contínua das instituições de ensino e organizações.

Diversos autores abordam esta temática incidindo nas práticas e ferramentas específicas que devem ser utilizadas durante o processo.

Segundo Pacheco (2006), “a autoavaliação deve ser um processo colaborativo, envolvendo todos os agentes educativos na construção de um diagnóstico partilhado” (p. 45).

Nóvoa (2002), destaca que “a reflexão crítica sobre as práticas educativas é fundamental para a evolução das instituições de ensino” (p. 79).

Pacheco (2015), afirma que “os planos de melhoria devem ser elaborados com base em dados recolhidos durante o processo de autoavaliação, assegurando a sua eficácia” (p. 112).

Destas afirmações, pode-se depreender que devem ser tidas como práticas do processo de autoavaliação, a participação de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente inclusivo e transparente. Deve-se estimular uma análise profunda das práticas

educativas e administrativas, fomentando melhorias contínuas e também, promover planos estratégicos com base nas conclusões da autoavaliação, focados em metas concretas.

Como ferramentas de autoavaliação, Ribeiro (2010), menciona que “os questionários são instrumentos valiosos para captar a percepção da comunidade escolar sobre a qualidade do ensino e os indicadores de avaliação proporcionam critérios claros que ajudam na avaliação do desempenho de forma objetiva e transparente” (p. 98).

Pacheco (2015), explica que “os relatórios de autoavaliação estruturam a análise institucional e facilitam a identificação de áreas que necessitam de intervenção” (p. 67).

Assim, podemos aferir que, os questionários utilizados para recolher *feedback* da comunidade escolar, abordando aspetos como a satisfação, a qualidade do ensino e das infraestruturas, são de elevado relevo, tal como os relatórios de autoavaliação, que sintetizam todos os dados recolhidos, permitindo espelhar um panorama claro das condições institucionais e utilizados para um planeamento estratégico.

Também os indicadores de avaliação são tidos como facilitadores na análise de diferentes dimensões da instituição, ajudando a identificar lacunas e a definir prioridades. Contudo, o planeamento e a gestão estratégica de uma organização educativa envolvem a utilização de diversas ferramentas para garantir o alinhamento das suas atividades com os objetivos educativos, a eficiência na utilização dos recursos e a adaptação às mudanças no contexto externo.

Destacamos algumas dessas ferramentas: a Análise SWOT, que ajuda a identificar os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades da instituição; a Matriz GUT, que permite tomar decisões de forma mais estruturada e objetiva e ter uma visão clara sobre que problemas devem ser tratados primeiro, evitando a dispersão de esforços; a 5W2H, que ajuda a esclarecer todos os aspetos de uma ação, garantido que nada importante seja esquecido, uma vez que aborda questões como prazo, responsáveis, custos e recursos; o Balanced Scorecard, que tem como objetivo traduzir a visão e estratégia da organização em objetivos e indicadores em quatro perspetivas: financeira, dos clientes, dos processos internos e aprendizagem e do crescimento.

Estas ferramentas, quando bem aplicadas, permitem às organizações educativas ajustarem o planeamento e a gestão estratégica de forma contínua e eficaz, melhorando as suas capacidades em atingir os objetivos a que se propõem.

1.6.3. PRINCIPAIS DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Ao longo da revisão de literatura, fomos percebendo que a autoavaliação institucional é vista como uma ferramenta útil na melhoria das várias dimensões das organizações escolares. Contudo, também se torna importante refletir se este é um processo de fácil execução ou se existem barreiras que condicionam ou dificultam a sua eficácia.

De acordo com Lima (2013), “a carência de formação contínua sobre avaliação é uma das principais barreiras para a implementação eficaz da autoavaliação das escolas” (p. 112).

Para Santos (2010), “muitas escolas enfrentam uma cultura de resistência que impede a aceitação das críticas construtivas” (p. 45).

Mendes & Ferreira (2012), afirmam que “a subjetividade inerente às percepções dos educadores pode comprometer a fiabilidade dos resultados da autoavaliação” (p. 78).

Segundo Alves (2015), “a participação ativa dos diferentes intervenientes é essencial para uma autoavaliação abrangente” (p. 102).

Já Ferreira (2011), refere que “as escolas frequentemente têm dificuldade em converter diagnósticos em intervenções eficazes” (p. 30).

Da perspetiva destes autores, podemos aferir que são vários os desafios encontrados, verificando dificuldades e comprometimento da eficácia do processo de autoavaliação das organizações educativas, tais como, a falta de formação e capacitação de professores, a resistência à mudança cultural nas instituições de ensino, a subjetividade na avaliação que pode levar a distorções nos resultados, a falta de envolvimento da comunidade escolar e a dificuldade em implementar melhorias através da transformação dos resultados da autoavaliação, em ações concretas.

2. CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Assente num pressuposto em que as escolas “sejam capazes de avaliar os seus níveis de qualidade e que sejam capazes de estabelecer planos de melhoria do seu funcionamento” (Bolívar, 2012, p. 274), surge um processo de descentralização e autonomia de gestão das escolas, conduzindo a uma maior responsabilidade geral, com a publicação do Decreto Lei 31/2002, de 20 de dezembro para a promoção do processo avaliativo.

Com o presente estudo, pretendeu-se constatar a perceção dos docentes de um agrupamento de escolas, sobre a importância que é dada ao trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação.

Um projeto de investigação pressupõe uma sucessão de etapas, desde a questão de investigação até à recolha e tratamento de dados, e elaboração das conclusões.

Segundo Quivy et al (2003, pp. 40-44), uma pergunta de partida deve ser vista como o “fio condutor de uma investigação”. Referem também que, “uma boa pergunta de partida não deverá ser moralizadora. Não deve julgar, mas sim compreender”.

A presente investigação pretende dar resposta às seguintes questões:

- Qual a perceção dos docentes relativamente ao processo de autoavaliação do agrupamento?
- A autoavaliação do agrupamento tem sido valorizada pelos docentes, como sendo uma potencialidade na melhoria e promoção da qualidade do mesmo?

Formuladas as questões centrais da investigação traçaram-se os objetivos que irão acompanhar o processo investigativo:

a) verificar se os docentes têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento;

b) compreender se os docentes conhecem o processo de autoavaliação do agrupamento;

c) compreender de que modo os documentos estruturantes do agrupamento influenciam o processo de autoavaliação do agrupamento;

d) compreender de que modo os resultados da avaliação externa influenciam a autoavaliação do agrupamento;

- e) perceber se a autoavaliação é considerada útil entre os docentes.
- f) compreender se os docentes têm conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de autoavaliação.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X

O Agrupamento de Escolas X localiza-se na região norte de Portugal Continental, mais especificamente no distrito do Porto. Este agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que vão desde os níveis da educação pré-escolar até ao terceiro ciclo do Ensino Básico. Em cada estabelecimento escolar está integrada uma associação de pais.

O Agrupamento de Escolas X possui uma escola sede onde funciona o segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. É constituída por várias infraestruturas como laboratórios, auditório, biblioteca, pavilhão gimnodesportivo, bar, refeitório, espaços de lazer, entre outros. A educação pré-escolar e o primeiro ciclo do Ensino Básico funcionam em outros quatro edifícios. De salientar que, em apenas dois dos quatro edifícios, funcionam simultaneamente a educação pré-escolar e o primeiro ciclo. Duas destas escolas possuem refeitório, biblioteca e pavilhão gimnodesportivo. As restantes duas não possuem pavilhão gimnodesportivo.

No ano letivo 2024/2025, frequentam o agrupamento cerca de 2130 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino. De entre estes alunos, 249 usufruem de escalão A e 293 de escalão B.

No que concerne ao pessoal docente, existem 179 professores, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino básico. O pessoal não docente é composto por 3 técnicos superiores, 9 assistentes técnicos e 81 assistentes operacionais.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X, aponta como missão uma escola inclusiva, voltada para os valores e para o sucesso. Relativamente ao processo de avaliação do PE, está determinada uma avaliação no final de cada ano letivo, utilizando instrumentos que considerem ser os mais adequados e indica que “o mesmo deverá ser desenvolvido em articulação com a equipa de avaliação interna do agrupamento, rentabilizando assim recursos na autorregulação da instituição com vista à promoção da qualidade educacional”.

Através dos documentos consultados, verificou-se também, que o Agrupamento de Escolas X foi alvo de uma recente avaliação externa, constando nesse relatório as seguintes

classificações: no domínio da Autoavaliação obteve a classificação de Bom; no domínio da Liderança e Gestão obteve a classificação de Muito Bom; no domínio da Prestação de Serviço Educativo obteve a classificação de Muito Bom; no domínio dos Resultados obteve a classificação de Bom.

2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após a construção do quadro teórico através da revisão de literatura, torna-se crucial escolher um método que seja o mais adequado, tendo em conta as questões, o problema da investigação e os participantes.

De acordo com os objetivos propostos para a presente investigação, a metodologia escolhida foi o estudo de caso.

O estudo empírico, incide na importância que é dada pelos docentes ao processo de autoavaliação de uma organização escolar e é realizado num agrupamento de escolas do distrito do Porto.

Como refere Ponte (2006, p. 105) um estudo de caso “visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social”.

Para Yin (1998, in Carmo & Ferreira, 2008, p. 234) trata-se de “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real. O seu objetivo é compreender o ‘como’ ou ‘porquê’ desse fenómeno”.

Face ao referencial teórico e aos objetivos orientadores da presente investigação, foram selecionadas como técnicas de pesquisa e recolha de dados a análise documental e o inquérito por questionário. Com a análise de conteúdo de documentos e inquéritos, pretende-se interpretar e compreender a organização educativa em estudo.

2.2.1. INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza quantitativa, com base nos inquéritos por questionário realizados online através de *google forms*, aos docentes do agrupamento em estudo.

A escolha recaiu no inquérito por questionário por ter a vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.14).

Este instrumento tem-se mostrado muito vantajoso, pois o “investigador utiliza o questionário como instrumento que lhe permitirá confirmar ou uma ou várias hipóteses de investigação” (Freixo, 2011, p. 197).

Todas as questões definidas no inquérito foram realizadas de acordo com os objetivos propostos na presente investigação e determinaram a recolha de dados necessários para dar resposta ao problema definido para o estudo. Determinaram também, a articulação dos pressupostos teóricos com os dados recolhidos para a investigação. Assim, para determinar qual a importância da autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar, sobre a perspectiva dos docentes, foi necessário ligar os objetivos do estudo às questões principais, conforme mostra a Tabela seguinte:

TABELA 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES PRINCIPAIS DA INVESTIGAÇÃO

Objetivos específicos	Questões principais
1. Verificar se os docentes têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento.	1. Tem conhecimento da existência de uma Equipa de Autoavaliação do Agrupamento?
2. Compreender se os docentes conhecem o processo de autoavaliação do agrupamento.	2. Tem conhecimento do processo de Autoavaliação do Agrupamento?
3. Compreender de que modo os documentos estruturantes do agrupamento influenciam o processo de autoavaliação do agrupamento.	3. Os documentos estruturantes do Agrupamento influenciam o processo de Autoavaliação?
4. Compreender de que modo os fatores internos e externos influenciam a autoavaliação do agrupamento.	4. Que fatores internos e externos considera que condicionam a Autoavaliação do Agrupamento?
5. Perceber que fatores são identificados pelos docentes como sendo facilitadores da autoavaliação do agrupamento.	5. Que fatores identifica como sendo facilitadores da Autoavaliação?
6. Perceber se a autoavaliação é considerada útil entre os docentes e os órgãos de gestão.	6. Em que medida é que a Autoavaliação do Agrupamento, pode ser um mecanismo eficaz na melhoria do processo educativo?

Salienta-se, que as questões principais colocadas no inquérito foram complementadas com subquestões, que se tornaram essenciais para o sucesso do estudo.

O inquérito por questionário foi elaborado e validado , para aplicação a toda a amostra.

Antes da sua aplicação foram feitos pré-testes, recorrendo a duas professoras. Na sequência das opiniões obtidas após a realização dos pré-testes, foram efetuadas algumas alterações nas frases apresentadas, acrescentadas e retiradas outras de forma a permitir uma melhor perceção e objetividade em cada item e na globalidade do questionário. A posterior análise de dados foi realizada através de análise de conteúdo e estatística, utilizando o programa SPSS (versão 27.0) e o Excel como ferramenta de apoio, permitindo a análise e discussão de resultados.

2.3. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Neste estudo, escolheram-se como técnicas de recolha de dados a análise documental e o inquérito por questionário. Como técnica de recolha de dados quantitativos, optou-se pelo inquérito por questionário através da plataforma *Google Forms*.

Os inquéritos são uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, sendo que o levantamento de dados poderá ser conduzido através da realização de entrevistas (presenciais ou telefónicas) ou pela aplicação de um questionário (Coutinho, 2014).

Também Quivy & Campenhoudt (2003) apontam o questionário como o instrumento mais adequado para conhecer as opiniões de uma população bem como quando é “necessário interrogar um grande número de pessoas” (p. 189).

2.3.1. QUESTIONÁRIO

O questionário por nós construído foi dividido em duas secções:

1 – Dados Socioprofissionais dos docentes (idade, género, habilitações académicas, categoria profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento, nível de ensino que leciona, desempenho de cargos nas estruturas de orientação educativa).

2 – Avaliação Institucional – Autoavaliação do Agrupamento (aqui colocaram-se questões com afirmações que nos permitiram recolher informações sobre a perceção dos docentes, relativamente ao processo de autoavaliação em geral, bem como questões específicas do processo de autoavaliação do agrupamento em estudo).

Ao longo do questionário, foram colocadas questões fechadas, através das quais apresentamos aos inquiridos uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, baseadas na revisão da literatura, recorrendo-se ao uso da Escala de Likert (desenvolvida por Rensis Likert, em 1932), com cinco possibilidades de escolha: Discordo Totalmente, Discordo, Nem Concordo Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente, de forma a obter a opinião dos participantes sobre a temática em estudo.

A validação dos questionários foi conseguida após cinco versões e através da sua aplicação prévia a uma pequena amostra, para “verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta” (Hill & Hill, 2012, p.76). O questionário foi realizado com garantia de anonimato para que os respondentes tivessem “um maior sentido de «segurança» e (...) mais vontade de dar respostas verdadeiras” (Hill & Hill, 2012, p.127).

A versão final foi criada e disponibilizada com recurso à ferramenta *Google Forms*. Esta ferramenta permitiu aceder aos gráficos dos resultados, ajudando ao trabalho da investigadora.

O link do inquérito por questionário, foi enviado por email institucional a todos os docentes do agrupamento em estudo, através do diretor.

A versão final do questionário aplicado segue em apêndice. (Apêndice II)

2.4. AMOSTRA

Esta investigação tem como universo todos os docentes que fazem parte da organização escolar onde se realizou o estudo, no ano letivo 2024/2025.

Da amostra fizeram parte 61 docentes de todos os níveis de ensino do agrupamento, ou seja, do pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico, totalizando 34,08% do público-alvo.

A investigadora considera, que o facto de existir um elevado número de novos docentes colocados no agrupamento neste ano letivo, poderá explicar que a taxa de resposta não seja maior uma vez que os educadores e professores ainda não detêm conhecimento suficiente, sobre o agrupamento, que lhes permita responder com confiança e responsabilidade.

2.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Os métodos de análise da informação inserem-se em duas grandes categorias: a “análise de conteúdo” e a “análise estatística dos dados” (Quivy, 2003).

A análise estatística, apresentou a análise de indicadores como percentagens de respostas, desvios, médias e modas. Os mesmos dados foram apresentados em expressão gráfica e estatística descritiva, favorecendo a qualidade das interpretações.

Os dados recolhidos através de inquérito por questionário, em que grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas. Só são úteis se analisadas estatisticamente através de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias (Quivy, 2003). Assim, a análise estatística foi um método adotado para a análise dos inquéritos por questionário, utilizando o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 27.0.

3. CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos através do instrumento de recolha de dados utilizados no estudo, o inquérito por questionário.

No ano letivo 2024/2025, o universo da amostra é de 179 docentes a exercerem funções no agrupamento em estudo. Responderam ao inquérito por questionário 61 docentes, correspondendo assim, a uma amostra de 34,0% da população docente.

Em seguida, apresentaremos o resultado da primeira parte do inquérito onde se procedeu à caracterização dos inquiridos, tendo em conta a idade, o género, as habilitações académicas, a categoria profissional, o tempo de serviço total até 31 de agosto de 2024, o tempo de serviço no agrupamento até à mesma data, o nível de ensino que leciona e se ocupa cargos nas estruturas educativas.

Na segunda parte do questionário, apresentamos os resultados relativos ao tratamento de dados, de acordo com a perceção dos docentes relativamente ao processo de autoavaliação em geral, bem como do processo de autoavaliação do agrupamento em estudo.

3.2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os nossos respondentes têm as idades compreendidas entre os que têm menos de 25 anos e os que têm mais de 55 anos.

TABELA 3

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE À FAIXA ETÁRIA

Idade	Frequências	%
Menor que 25 anos	2	3,28%
De 25 a 34 anos	11	18,03%
De 35 a 44 anos	26	42,62%
De 45 a 54 anos	21	34,43%
Maior de 55 anos	1	1,64%
Total	61	100%

Moda = entre os 45 e os 54 anos

Média= entre os 45 e os 54 anos

Podemos constatar que temos 3,28% da amostra com menos de 25 anos e 1,64% com mais de 55 anos, predominando os docentes na classe entre os 35 e 44 anos, com um valor percentual de 42,62% e os da classe entre os 45 a 54 anos com um valor de 34,43%, como podemos observar no gráfico seguinte:

FIGURA 1

FAIXA ETÁRIA

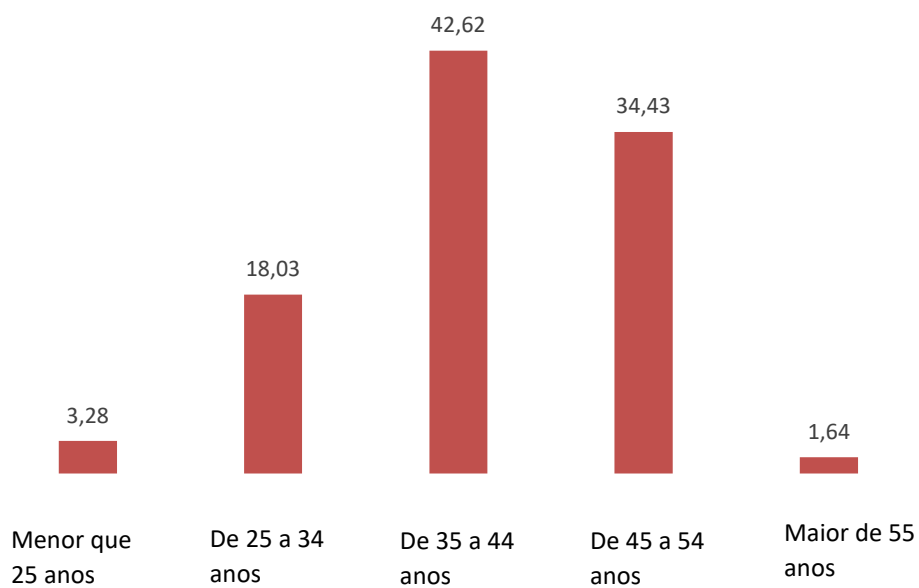


TABELA 4

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO GÉNERO

Género	Frequências	%
Masculino	9	15%
Feminino	52	85%
Prefiro não indicar	0	0%
Total	61	100%

Moda = Feminino

A amostra dos professores respondentes ao questionário é constituída maioritariamente pelo género feminino.

Na totalidade 85% são do sexo feminino e 15% do sexo masculino, graficamente os resultados exprimem-se da seguinte forma:

FIGURA 2

GÉNERO

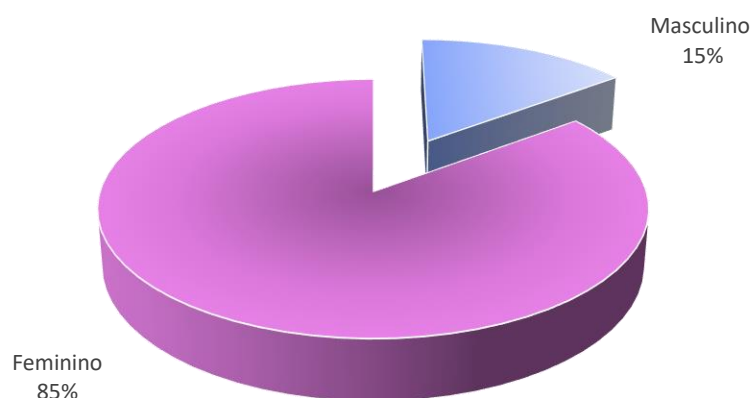


TABELA 5*CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE ÀS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS*

Habilitações acadêmicas	Frequências	%
Bacharelato	1	1,64%
Licenciatura	52	85,24%
Mestrado	7	11,48%
Doutoramento	0	0,00%
Outra	1	1,64%
Total	61	100%

Moda = Licenciatura

Quanto às habilitações acadêmicas, a grande maioria da nossa amostra, possui licenciatura com 85,245%, temos 11,48% dos professores com mestrado, somente um respondente tem bacharelato, tal como, apenas um respondente possui outra habilitação. Não se verificaram inquiridos detentores de doutoramento.

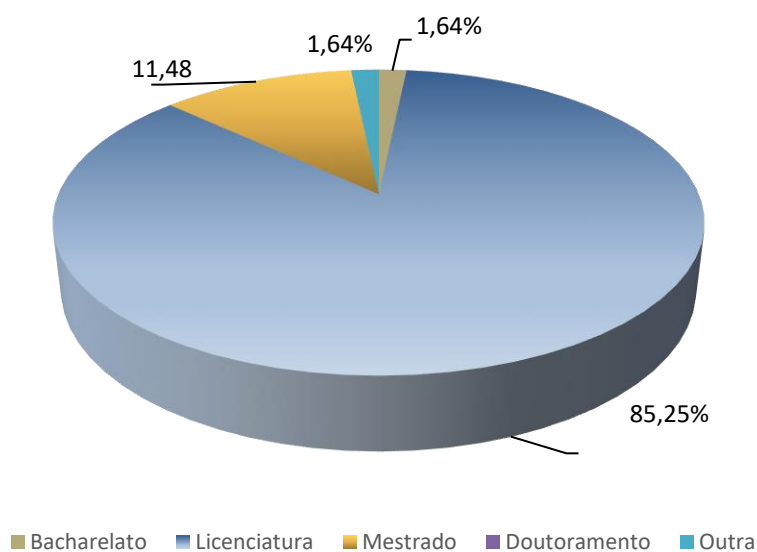
FIGURA 3*HABILITAÇÕES LITERÁRIAS*

TABELA 6

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Categoria profissional	Frequências	%
Professor Contratado	6	9,84%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	19	31,15%
Professor de Quadro de Agrupamento	36	59,01%
Outra	0	0,00%
Total	61	100%

Moda = Professor do quadro do agrupamento

Na categoria profissional, a maioria dos nossos inquiridos, 59,01%, pertence ao Quadro de Agrupamento, 31,15% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e 9,84% encontram-se na situação de Contratados, como podemos verificar no seguinte gráfico.

FIGURA 4

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

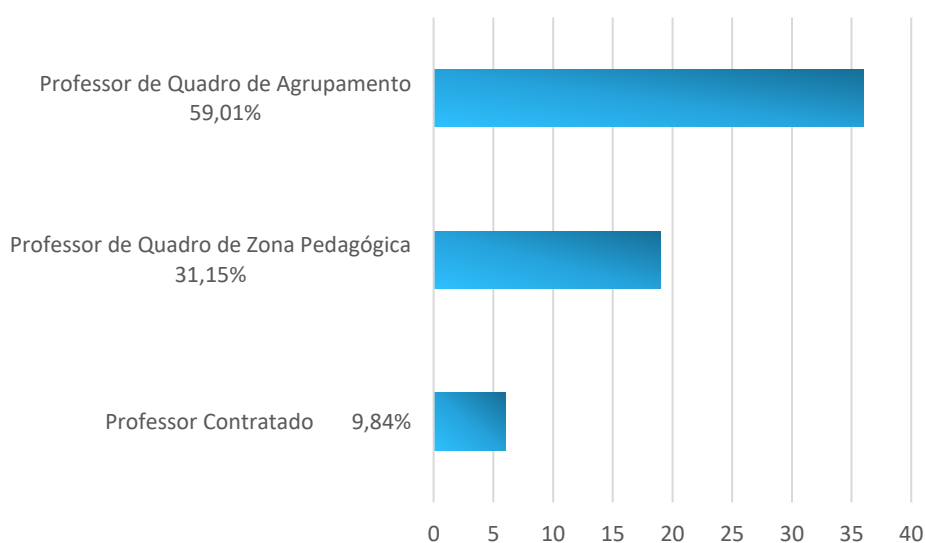


TABELA 7*CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO TEMPO DE SERVIÇO*

Tempo de serviço (31/8/24)	Frequências	%
Mais de 5 anos	4	6,56%
De 5 a 10 anos	0	0,00%
De 11 a 20 anos	12	19,67%
De 21 a 29 anos	26	42,62%
Mais de 30 anos	19	31,15%
Total	61	100%

Moda = de 21 a 29 anos de idade

A maior parte dos inquiridos, 42,62%, apresenta um tempo de serviço entre os 21 e 29 anos, valor concordante com dados obtidos relativamente à idade, seguindo-se o tempo de serviço com mais de trinta anos com 31,15% dos inquiridos, entre 11 e 20 anos 19,67% e, finalmente 6,56% apresentam um tempo de serviço superior a 5 anos. Não temos nenhum respondente entre os 5 e os 10 anos.

TABELA 8*CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO NO AGRUPAMENTO*

Tempo de serviço no agrupamento (31/8/24)	Frequências	%
Mais de 1 ano	24	39,34%
Mais de 5 anos	17	27,87%
Mais de 10 anos	2	3,28%
De 11 a 20 anos	11	18,03%
De 21 a 29 anos	5	8,20%
Mais de 30 anos	2	3,28%
Total	61	100%

Moda = mais de 1 anos

Média = mais de 5 anos

Relativamente ao tempo de serviço no agrupamento em estudo, 39,34% dos inquiridos encontra-se no agrupamento há mais de um ano, 27,87% há mais de 5 anos, 18,03% entre 11 e 20 anos, 8,20% entre 21 e 29 anos, 3,28% há mais de 10 anos e 3,28% há mais de 30 anos.

TABELA 9

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS RELATIVAMENTE AO NÍVEL DE ENSINO QUE LECIONA

Nível de ensino que leciona	Frequências	%
Pré-Escolar	7	11,48%
1º Ciclo	19	31,15%
2º ciclo	14	22,95%
3º Ciclo	21	34,42%
Total	61	100%,

Moda = 3º ciclo

No que concerne ao nível de ensino que lecionam, 34,42% situam-se no 3º ciclo do ensino básico, 31,15% no 1º ciclo, 22,95% no 2º ciclo e 11,48% no ensino Pré-escolar.

TABELA 10

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO AOS CARGOS QUE DESEMPENHAM

Desempenha cargo(s) nas estruturas de orientação educativa?	Frequências	%
Sim	11	18,03%
Não	50	81,97%
Total	61	100%

Moda = Não

No que respeita ao desempenho de cargos nas estruturas de orientação educativas, a grande maioria, 81,03%, dos respondentes não desempenham cargos e somente 18,03% responderam que desempenham cargos nas estruturas educativas.

TABELA 11

EXISTÊNCIA DE UMA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Conhece a existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento.	1 1,645	11 18,03%	4 6,56%	21 34,43%	24 39,34%
Conhece a constituição da equipa de autoavaliação do Agrupamento.	3 4,92%	17 27,87%	7 11,48%	20 32,79%	14 22,95%
O departamento curricular a que pertence analisa o relatório de autoavaliação.	2 3,28%	11 18,03%	5 8,20%	33 54,10%	10 16,39%
O departamento curricular a que pertence, não discute, com regularidade, os assuntos relacionados com a autoavaliação.	8 13,11%	12 19,67%	13 21,31%	24 39,34%	4 6,56%
O diretor do agrupamento envolve-se no processo de autoavaliação.	4 6,56%	2 3,28%	15 24,59%	28 45,90%	12 19,67%

Na tabela 11, podemos constatar, que na sua grande maioria, 73,77%, os docentes concordam ou concordam totalmente, conhecer a existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento. Uma maioria dos respondentes, 55,74%, concorda ou concorda totalmente conhecer a constituição da equipa de autoavaliação do Agrupamento. No entanto temos 27,87% que discorda do conhecimento da equipa de autoavaliação. A maioria dos respondentes concorda, 54,10%, que o departamento curricular a que pertence analisa o relatório de autoavaliação. Observamos que 45,90% concorda ou concorda totalmente que o departamento curricular a que pertence, não discute, com regularidade, os assuntos relacionados com a autoavaliação. No entanto, temos 32,78% dos respondentes que discorda ou discorda totalmente

dessa afirmação. A maioria dos respondentes, 65,57% concorda ou concorda totalmente que o diretor do agrupamento envolve-se no processo de autoavaliação.

Verifica-se assim, que os resultados indicam que a maioria dos docentes reconhece a existência e os objetivos da autoavaliação, além de identificar os instrumentos e planos de melhoria associados ao processo. Também a percepção positiva sobre o envolvimento do diretor destaca o papel do líder escolar em fomentar um ambiente colaborativo e focado no desenvolvimento. Estes resultados são consistentes com estudos anteriores, que reforçam que o conhecimento e a participação ativa dos docentes nos processos de autoavaliação, promovem uma cultura de melhoria contínua e maior articulação entre objetivos institucionais e pedagógicos. Tal como destaca Pacheco (2015), “a implementação de práticas de autoavaliação estimula uma cultura de avaliação dentro da escola, favorecendo a reflexão e a crítica construtiva”(p.112).

TABELA 12

CONHECIMENTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Conhece os parâmetros e indicadores da autoavaliação.	3 4,92%	12 19,67%	11 18,03%	26 42,62%	9 14,75%
Conhece os instrumentos utilizados na autoavaliação.	2 3,28%	10 16,39%	11 18,03%	27 44,26%	11 18,03%
Sabe identificar as medidas do último relatório de autoavaliação.	5 8,20%	10 16,39%	16 26,23%	21 34,43%	9 14,75%
Conhece o plano de melhoria do agrupamento.	5 8,20%	10 16,39%	12 19,67%	26 42,62%	8 13,11%
Sabe identificar as ações de melhoria propostas.	5 8,20%	8 13,11%	16 26,23%	26 42,62%	6 9,84%

Na tabela 12, podemos aferir que, 57,37% concorda ou concorda totalmente que conhece os parâmetros e indicadores da autoavaliação; A maior parte dos respondentes, 62,29% diz também concordar ou concordar totalmente que conhece os instrumentos utilizados na autoavaliação; 49,18% concorda ou concorda totalmente, que sabe identificar as medidas do último relatório de autoavaliação; A maioria dos respondentes, 55,73% concorda ou concorda

totalmente, que conhece o plano de melhoria do agrupamento e por último 52,46% diz saber identificar as ações de melhoria propostas.

A partir das informações apresentadas, podemos concluir que há um nível razoável de conhecimento entre os docentes sobre o processo de autoavaliação. A autoavaliação deve ser transparente e inclusiva, e os docentes devem estar bem informados para garantir que as suas práticas são reflexivas e contribuem para a melhoria contínua da escola. Corroborando Nóvoa (2002), “a reflexão crítica sobre as práticas educativas é fundamental para a evolução das instituições de ensino” (p.79).

TABELA 13

DOCUMENTOS ESTRUTURANTES QUE PODEM INFLUENCIAR O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
As práticas de autoavaliação concretizam-se num processo articulado com o projeto educativo.	4 6,56%	2 3,28%	17 27,87%	29 47,54%	9 14,75%
Os documentos produzidos pela equipa de autoavaliação são apresentados e analisados nas diferentes estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.	3 4,92%	7 11,48%	16 26,23%	28 45,90%	7 11,48%
Existe clareza e coerência entre os documentos orientadores da escola.	2 3,28%	1 1,64%	21 34,43%	28 45,90%	9 14,75%
A autoavaliação permite a articulação de documentos em todo o agrupamento.	3 4,92%	1 1,64%	12 19,67%	37 60,66%	8 13,11%

Pela leitura da tabela 13, apurámos que a maioria dos respondentes, 62,29%, concorda ou concorda totalmente com a existência de uma articulação entre as práticas de autoavaliação e o projeto educativo. 57,38% dos docentes, concorda ou concorda totalmente que os documentos produzidos pela equipa de autoavaliação são apresentados e analisados nas diferentes estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica. 60,65% dos docentes, concorda ou concorda totalmente que existe clareza e coerência entre os documentos

orientadores da escola e 73,77% que a autoavaliação permite a articulação de documentos em todo o agrupamento.

A análise dos dados da amostra, mostra-nos que a autoavaliação está a ser realizada de forma integrada e alinhada com os objetivos estratégicos da escola, como o projeto educativo, o que é essencial para promover uma melhoria contínua. A boa articulação entre a autoavaliação, os documentos orientadores e as diferentes estruturas da escola, contribuem para a eficácia do processo de avaliação e para a implementação de melhorias. À luz do nosso quadro teórico, podemos referir Sá-Chaves (2002), que destaca que a autoavaliação é um processo intrinsecamente reflexivo e participativo, em que a própria escola analisa criticamente as suas práticas, resultados e políticas.

TABELA 14

INFLUÊNCIA DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS NA AUTOAVALIAÇÃO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
O excesso de tarefas burocráticas dos docentes dificulta o processo de autoavaliação?	1 1,64%	4 6,56%	5 8,20%	23 37,70%	28 45,90%
A falta de formação no âmbito da autoavaliação dificulta o processo de autoavaliação?	1 1,64%	2 3,28%	13 21,31%	31 50,82%	14 22,95%
Os resultados da avaliação externa condicionam o processo de autoavaliação?	1 1,64%	5 8,20%	18 29,51%	27 44,26%	10 16,39%
A pressão externa para a eficácia do agrupamento dificulta o processo de autoavaliação?	2 3,28%	9 14,75%	16 26,23%	19 31,15%	15 24,59%

Na tabela 14, os nossos respondentes afirmam, na sua grande maioria, 83,60%, que concordam totalmente ou concordam, que o excesso de tarefas burocráticas dos docentes dificulta o processo de autoavaliação. 73,77% dos nossos respondentes, concordam ou concordam totalmente que a falta de formação no âmbito da autoavaliação dificulta o processo de autoavaliação. 60,65% concordam ou concordam totalmente que os resultados da avaliação externa condicionam o processo de autoavaliação. 55,74% dos docentes, concorda ou concorda

totalmente que a pressão externa para a eficácia do agrupamento dificulta o processo de autoavaliação.

Os dados apresentados revelam que o processo de autoavaliação é afetado por vários fatores externos e internos, como o excesso de burocracia, a falta de formação, a influência da avaliação externa e a pressão para resultados. Estes fatores podem prejudicar a eficácia da autoavaliação, tornando-a menos eficaz como ferramenta de melhoria da prática pedagógica. Segundo Lima (2018), para aumentar a eficácia das escolas públicas, o controle democrático direto sobre essas escolas deve ser minimizado, reduzindo-se assim a burocracia e tornando as escolas mais responsivas às preferências e necessidades da comunidade e da família. Estabelecer uma visão clara, definir objetivos ambiciosos, precisos e exequíveis, capacitar os líderes educacionais, profissionalizar os professores e permitir que as famílias exerçam a escolha escolar são elementos fundamentais para a criação de escolas mais eficazes e com melhores resultados (Lima, 2018). Ainda, de acordo com Lima (2013), “a carência de formação contínua sobre avaliação é uma das principais barreiras para a implementação eficaz da autoavaliação das escolas” (p.112).

TABELA 15

FATORES FACILITADORES DA AUTOAVALIAÇÃO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Existir uma autoavaliação regular facilita o processo de autoavaliação?	1 1,64%	4 6,56%	6 9,84%	40 65,57%	10 16,39%
A articulação de procedimentos e instrumentos facilita o processo de autoavaliação?	1 1,64%	1 1,64%	6 9,84%	41 67,21%	12 19,67%
A política educativa atual facilita o processo de autoavaliação?	4 6,56%	21 34,43%	22 36,07%	12 19,67%	2 3,28%
A avaliação externa das escolas é determinante no processo de autoavaliação?	2 3,28%	7 11,48%	19 31,15%	27 44,26%	6 9,84%

Na tabela 15, a grande maioria dos nossos respondentes 65,57%, concorda que haja uma autoavaliação regular que facilite o processo de autoavaliação. Concordam, 67,21%, que a articulação de procedimentos e instrumentos facilita o processo de autoavaliação. Quanto à

política educativa atual facilitar o processo de autoavaliação, 40,99% dos docentes discorda ou discorda totalmente. Na sua maioria, 54,10%, dos docentes, concorda ou concorda totalmente que a avaliação externa das escolas é determinante no processo de autoavaliação.

Os resultados indicam que a autoavaliação regular, a articulação de procedimentos e instrumentos são reconhecidos como facilitadores importantes para um processo eficaz de autoavaliação. No entanto, a política educativa atual parece ser vista como um obstáculo para a realização de uma autoavaliação genuína e eficaz. A avaliação externa também é reconhecida como um fator determinante, mas pode representar tanto um apoio quanto uma pressão para os docentes, dependendo de como é implementada.

Santos Guerra (2000), reforça que a avaliação interna, ao seguir os critérios de qualidade e os padrões estabelecidos pela avaliação externa, evita a distorção dos resultados.

TABELA 16

AUTOAVALIAÇÃO, MECANISMO EFICAZ NA MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A autoavaliação permite encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola.	1 1,64%	0 0,00%	6 9,84%	40 65,57%	14 22,95%
A autoavaliação permite a construção de objetivos comuns e partilhados no agrupamento.	1 1,64%	0 0,00%	7 11,48%	40 65,57%	13 21,31%
Nos planos de melhoria são evidentes os contributos da autoavaliação.	1 1,64%	0 0,00%	17 27,87%	33 54,10%	10 16,39%
A autoavaliação contribui para a participação dos docentes no desenvolvimento da escola, procedendo a propostas de melhoria.	1 1,64%	2 3,28%	14 22,95%	34 55,74%	10 16,39%
O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo.	2 3,28%	6 9,84%	28 45,90%	20 32,79%	5 8,20%
A autoavaliação serve apenas para a prestação de contas.	12 19,67%	18 29,51%	22 36,07%	7 11,48%	2 3,28%

Na tabela 16, a maioria dos nossos respondentes, 65,57%, concorda que a autoavaliação permite encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola. 65,57% concorda com a construção

de objetivos comuns e partilhados no agrupamento. 54,10% concorda que nos planos de melhoria são evidentes os contributos da autoavaliação e ainda 55,74% que a autoavaliação contribui para a participação dos docentes no desenvolvimento da escola, procedendo a propostas de melhorias.

Já no que concerne à eficácia do modelo atual de autoavaliação do agrupamento, 45,90% dos inquiridos nem concorda nem discorda, contudo podemos aferir que 40,99% concorda ou concorda totalmente com o modelo. Constatamos também, que 49,18% dos inquiridos, discorda ou discorda totalmente que a autoavaliação serve apenas para a prestação de contas. Contudo, 36,07% não tem opinião.

Com base nos resultados, podemos concluir que a autoavaliação é entendida como uma ferramenta valiosa para identificar pontos fortes e fracos da escola, estabelecer objetivos comuns e promover a participação ativa dos docentes no desenvolvimento da escola. Estes resultados estão alinhados com Pacheco (2006), “a autoavaliação é um instrumento poderoso que permite identificar áreas de melhoria e promover mudanças significativas na prática educativa” (p.45).

No entanto, a perceção sobre a eficácia do modelo atual de autoavaliação está dividida, com uma parte significativa dos docentes a mostrar-se sem opinião quanto à sua eficácia. Isso sugere que podem ser necessários ajustes no modelo para torná-lo mais claro e eficaz. Além disso, os docentes parecem reconhecer que a autoavaliação deve ir além da mera prestação de contas, sendo uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua das práticas educativas. Tal como salienta Nóvoa (2002), “a autoavaliação contribui para a transparência da gestão escolar, fortalecendo a responsabilização dos educadores e da instituição” (p.79).

4. CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

O estudo que desenvolvemos foi orientado pela interrogação:

«Qual a importância da Autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar, sobre a perspectiva dos docentes?»

Dentro da complexidade e amplitude desta problemática, a qual tem sido objeto de estudo pelos mais diversos autores, damos aqui o nosso contributo para a reflexão sobre este assunto.

No primeiro capítulo, que serviu de suporte conceptual para os restantes capítulos, fizemos uma abordagem à escola como organização, à autonomia escolar, ao conceito de avaliação e autoavaliação, ao enquadramento legislativo da avaliação da escola, aos tipos de avaliação em contexto escolar, à avaliação interna vs avaliação externa, aos modelos de autoavaliação escolar, à importância da autoavaliação na melhoria das organizações e qualidade educativa, às práticas e ferramentas da autoavaliação das escolas, aos principais desafios e limitações da autoavaliação das escolas.

Assumindo a avaliação como uma estratégia de melhoria da qualidade das escolas, Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro, veio contemplar as modalidades de avaliação externa e autoavaliação. Assim, as escolas, passaram a desenvolver uma cultura de avaliação, promovendo a reflexão, a colaboração e a discussão entre os elementos da comunidade educativa. No entanto, antes de proceder à implementação da autoavaliação, é pertinente equacionar e constatar possíveis constrangimentos que possam comprometer a sua concretização e potenciar os aspetos favoráveis.

Embora existam diferentes modelos de autoavaliação das escolas, existem passos que se revelam comuns, como a fase de diagnóstico, discussão dos pontos fortes e fracos, elaboração do plano de melhoria e sua respetiva implementação. Pacheco (2015), afirma que “os planos de melhoria devem ser elaborados com base em dados recolhidos durante o processo de autoavaliação, assegurando a sua eficácia” (p. 112). Já Ferreira (2011), refere que “as escolas frequentemente têm dificuldade em converter diagnósticos em intervenções eficazes” (p. 30).

Tendo por base a fundamentação teórica sobre a avaliação das escolas, procurou-se verificar junto do pessoal docente, o grau de conhecimento que possuíam relativamente a questões ligadas ao processo de autoavaliação do agrupamento em estudo.

A metodologia utilizada foi a quantitativa, tendo-se optado pelo método de estudo de caso, uma vez que se pretendeu conhecer uma realidade específica sem a generalização dos resultados.

Como técnica de recolha de dados, foi selecionado um inquérito por questionário, cujos dados foram tratados estatisticamente, recorrendo ao programa SPSS.27, tendo sido posteriormente alvo de análise e discussão.

Com base nos dados recolhidos, foi possível retirar algumas ilações que se podem revelar bastante úteis, para os órgãos de gestão da escola, podendo indicar aspetos facilitadores para um processo de autoavaliação de escola, ainda mais eficaz.

Analisando e conjugando a leitura estatística do terceiro capítulo, podemos tirar as seguintes ilações:

No que respeita ao conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento, à sua constituição, à análise do relatório de autoavaliação pelo departamento curricular e ao envolvimento do diretor do agrupamento no processo de autoavaliação, podemos aferir que na sua maioria os docentes revelam resultados que indicam que estas questões estão bem enraizadas no agrupamento. Já no que concerne à discussão com regularidade dos assuntos relacionados com a autoavaliação no departamento curricular, verificamos que uma boa parte dos docentes refere não discutir esses assuntos com regularidade.

A maior parte dos respondentes revelou conhecer o processo de autoavaliação do agrupamento, nomeadamente os parâmetros e indicadores, os instrumentos utilizados na autoavaliação, as medidas do último relatório, o plano de melhoria e as ações de melhoria propostas.

Constatamos que existe uma boa articulação entre os documentos estruturantes do agrupamento e o processo de autoavaliação, uma vez que na sua maioria os docentes concordam que as práticas de autoavaliação se concretizam num processo articulado com o projeto educativo, que os documentos produzidos pela equipa de autoavaliação são apresentados e analisados nas diferentes estruturas, que existe clareza e coerência entre os documentos orientadores e que a autoavaliação permite a articulação de documentos em todo o agrupamento.

A análise permitiu-nos verificar que nos fatores internos, grande parte dos docentes, considera que o excesso de tarefas burocráticas e a falta de formação no âmbito da autoavaliação, dificulta o processo. Nos fatores externos, os inquiridos consideraram, que os resultados da avaliação externa condicionam o processo de autoavaliação e que a pressão externa para a eficácia do agrupamento dificulta o mesmo processo.

Quanto aos fatores facilitadores da autoavaliação, os docentes, na sua maioria, concordam que existir uma autoavaliação regular e uma articulação de procedimentos e instrumentos, facilita o processo de autoavaliação. Consideram também, que a avaliação externa das escolas é determinante no processo de autoavaliação. Contudo, verifica-se que grande parte dos docentes discorda que a política educativa atual facilita o processo de autoavaliação.

Analizamos que a autoavaliação do agrupamento pode ser um mecanismo eficaz na melhoria do processo educativo, dado que, um grande número de docentes, concorda que a autoavaliação permite encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola, permite a construção de objetivos comuns e partilhados, contribui para a participação dos docentes no desenvolvimento da escola, assim como também são evidentes os contributos nos planos de melhoria. Parte dos docentes discorda que a autoavaliação serve apenas para a prestação de contas, reforçando ser um mecanismo eficaz na melhoria do processo educativo. Relativamente ao modelo atual de autoavaliação do agrupamento na melhoria do processo educativo, verifica-se que um número elevado de docentes não tem opinião quanto à sua eficácia. É pertinente ressaltar que muitos dos inquiridos referiram estar no agrupamento apenas há mais de um ano e poderá ser esse o fator de desconhecimento da eficácia do modelo de autoavaliação.

Após a conclusão deste estudo, sentimos que os objetivos desta investigação foram atingidos, contudo, importa referir as limitações da mesma. Uma das limitações foi o facto de ter tido apenas em conta as opiniões dos docentes, faltando a auscultação a outros elementos da comunidade educativa, de forma a obter uma visão mais global da realidade da escola, para a implementação do processo de autoavaliação.

5. PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação tem como principal objetivo consolidar e/ou alterar práticas, atuando objetivamente nos constrangimentos verificados nos inquéritos por questionário, respondidos pelos docentes.

A construção deste Plano de Ação baseou-se na informação recolhida através das frequências resultantes do Programa SPSS (versão 27.0) e respetiva análise de dados.

Foi realizada uma análise SWOT, tabela 17, onde se fez o levantamento das “Forças/Strengths”, das “Fraquezas/Weaknesses”, das “Oportunidades/Opportunities” e das “Ameaças/Threats”, de acordo com os dados recolhidos na análise. Foi também utilizada a ferramenta 5W2H, conforme se apresenta na figura 5, que permite de forma estruturada, responder a sete questões. Estas questões estão relacionadas com as iniciais da sigla “5W2H”: What? (O quê?); Why? (Porquê?); Where? (Onde?); Who? (Quem?); When? (Quando?); How? (Como?) e How much? (Quanto custa?).

Devemos mencionar, que neste Plano de Ação, não constam ações de melhoria que identificamos como sendo de carácter normativo.

TABELA 17

ANÁLISE SWOT

<u>FORÇAS</u>	(STRENGTHS)	(WEAKNESSES)	<u>FRAQUEZAS</u>
- A maioria dos docentes conhece a equipa de autoavaliação e os parâmetros utilizados.		- A maioria dos docentes afirma que as tarefas burocráticas dificultam a autoavaliação.	
- A maioria dos docentes considera que a autoavaliação permite uma articulação eficaz com os documentos do agrupamento.		- A maioria dos docentes considera a formação insuficiente, dificultando o domínio dos instrumentos e processos.	
- A maioria dos docentes acredita que a autoavaliação permite encontrar pontos fortes e fracos, ajudando a construir objetivos comuns.		- A maioria dos docentes indica que os departamentos curriculares não discutem regularmente questões relacionadas com a autoavaliação.	
- A maioria dos docentes reconhece o envolvimento do diretor no processo, reforçando a importância da liderança.		- 45,90% nem concordam nem discordam sobre a eficácia do modelo atual, indicando falta de clareza ou impacto limitado nos docentes.	

<u>OPORTUNIDADES</u> (OPPORTUNITIES)	<u>AMEAÇAS</u> (THREATS)
<ul style="list-style-type: none"> - Programas de apoios de ferramentas digitais para tarefas burocráticas e para facilitar o acesso aos instrumentos de autoavaliação. - Programas específicos de capacitação sobre autoavaliação para todos os docentes. - Iniciativas de políticas educativas para fortalecer os processos de autoavaliação. - Intercâmbios de experiências e boas práticas com outras escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pressão externa para a eficácia dos resultados pode comprometer o foco na qualidade do processo. - Instabilidade do corpo docente pode prejudicar o processo de autoavaliação. - A falta de recursos financeiros, pode limitar a capacidade da escola em realizar uma autoavaliação eficaz ou em implementar as melhorias identificadas. - A resistência a mudanças por parte dos professores pode dificultar a implementação de melhorias baseadas na autoavaliação.

FIGURA 5

FERRAMENTA 5W2H

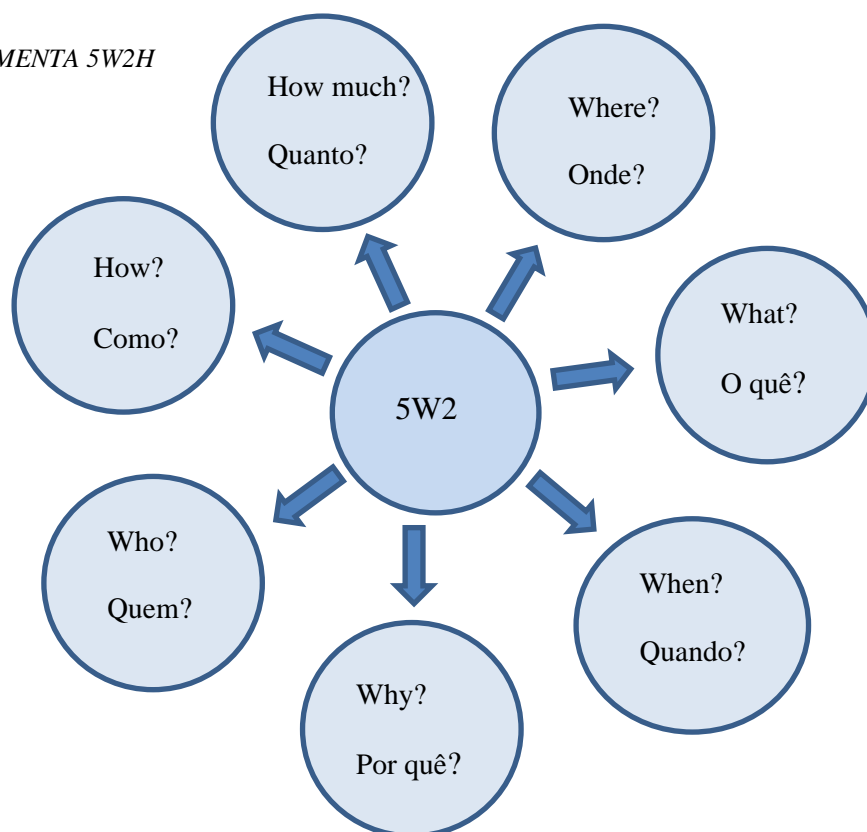


TABELA 17

PLANO DE AÇÃO – 5W2H

Problemática	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	Who? Quem?	When? Quando?	How? Como?	How much? Quanto custa?
O departamento curricular não discute, com regularidade, os assuntos relacionados com a autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o processo de autoavaliação no agrupamento escolar, aumentando a eficácia, clareza e envolvimento docente. - Pouca regularidade na discussão de assuntos relacionados com a autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes indicam que os departamentos curriculares não refletem regularmente sobre questões relacionadas com a autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nas reuniões dos diferentes departamentos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes integrados nos diferentes departamentos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do Ano Letivo 2025/2026 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do reforço da comunicação entre lideranças e docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem custos.
O excesso de tarefas burocráticas dos docentes dificulta o processo de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o processo de autoavaliação no agrupamento escolar, aumentando a eficácia, clareza e envolvimento docente. -Carga burocrática excessiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes afirmam que as tarefas burocráticas dificultam a autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as escolas do Agrupamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor - Conselho Pedagógico - Equipa de Autoavaliação - Departamentos Curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> Ano Letivo 2025/2026 - 1º Período 	<ul style="list-style-type: none"> - Uniformizar e simplificar documentos, reduzindo a burocracia; - Passar para domínio exclusivo dos serviços administrativos os processos de matrículas, manuais escolares, entre outros; - Potencializar os programas como INOVAR e GIAIE, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de tecnologias/programas para simplificar processos, bem como o tempo dedicado à elaboração e análise de relatórios de autoavaliação.

<p>A falta de formação no âmbito da autoavaliação dificulta o processo de autoavaliação</p>	<p>- Melhorar o processo de autoavaliação no agrupamento escolar, aumentando a eficácia, clareza e envolvimento docente. - Falta de Formação</p>	<p>-Docentes consideram que não existe formação suficiente, dificultando o processo da autoavaliação.</p>	<p>- Em todas as escolas do Agrupamento.</p>	<p>- Diretor - Equipa de Autoavaliação - Docentes de todos os níveis de ensino do Agrupamento.</p>	<p>Ano Letivo 2025/2026 - 1º Período.</p>	<p>-Formação contínua creditada pelo Centro de Formação da Área da Escola.</p>	<p>- Formações gratuitas, no âmbito do plano de formação do Centro de Formação da Área da Escola. - Alocação de recursos financeiros para consultoria e workshops</p>
<p>Grande parte dos docentes revela não ter opinião sobre a eficácia do modelo atual, indicando falta de clareza ou impacto limitado nos docentes.</p>	<p>- Melhorar o processo de autoavaliação no agrupamento escolar, aumentando a eficácia, clareza e envolvimento docente.</p>	<p>- Divergências quanto à eficácia do modelo atual</p>	<p>- Em todas as escolas do Agrupamento.</p>	<p>- Docentes de todos os níveis de ensino do Agrupamento.</p>	<p>Ano Letivo 2025/2026 - 1º Período.</p>	<p>- Reforçar a comunicação entre lideranças e docentes; -Apresentar o Plano de Melhoria a todos os docentes na primeira reunião geral do Agrupamento; - Integrar o Relatório de Autoavaliação na ordem de trabalhos das reuniões de departamento, para ser analisado.</p>	<p>- Sem custos.</p>

É fundamental que a escola invista no desenvolvimento contínuo, e por essa razão, o nosso Plano de Ação inclui um conjunto de ações alinhadas, que necessitam de transformação, conforme identificadas na análise swot realizada, de acordo com os dados recolhidos. Essas ações, trabalhadas de forma integrada, visam promover um compromisso de melhoria que induz a mudanças e fomenta sinergias coletivas, garantindo a continuidade do trabalho. Para cada ação do Plano, há responsáveis designados que, em colaboração com outros membros da comunidade educativa, irão implementar estratégias para atingir os objetivos estabelecidos. Este Plano que aqui se apresenta, está fundamentado na promoção de uma escola inclusiva, para que todos se sintam parte do processo. Cada indivíduo deve assumir as suas responsabilidades e participar de forma ativa, com qualidade e um forte senso de pertença, especialmente através da partilha de boas práticas e da procura por padrões de atuação evolutivos, característicos de uma consciência crítica e de profissionalismo coletivo, sempre em busca da melhoria e pautado pela qualidade e rigor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2007). *Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa*. *Contrapontos*, 7(1), pp. 11-22.
- Afonso, A. J. (2010). *Políticas Educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*. *Estudos em avaliação educacional*, 21 (46), pp. 343-362
- Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas*. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar*, pp. 201-216. Universidade de Aveiro.
- Alaíz, V. (2007). *Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* *Correio da Educação*, n.º 31. Recuperado em 2014, fevereiro 23, de <http://www.docstoc.com/docs/35681282/auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-das-escolash%C3%A1-um-modelo-recomend%C3%A1vel>
- Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, C. (2015). *A participação da comunidade na autoavaliação escolar*. Edições Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. ASA Editores.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebello, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, pp. 81-94.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 49-83.
- Belloni, I. (1999). Avaliação institucional: Um instrumento de democratização da educação. *Revista Linhas Críticas*, 5(9), pp. 31-58.
- Bettencourt, B. (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial [Thèse de Fin de Doctorat]*. Université de Montréal.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Caldeira, A. (2000). *Ressignificando a avaliação escolar*. In A. Caldeira (Ed.), Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB (pp. 122-129). PROGRAD/UFMG.
- Cardoso, S., & Santiago, R. (2017). *Quality assurance in higher education: Contemporary debates*. Springer.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), pp. 1-9.
- Cassol, A., Silveira, I., Siemeintcoski, M., Arruda, S., Silva, S., & Raszl, S. (2012). *Gestão da qualidade na educação. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, N.º Especial Educação, pp. 15-33.
- Castro, H., & Alves, J. (2013). Avaliação de escolas: O gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 49-82.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), pp. 56-67.
- Costa, J. A. (2007). *Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei*. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2nd ed.). Edições Almedina S.A.
- Cumbelembe, A. (2015). A função da escola na formação de novos cidadãos. Expectativas dos encarregados de educação. estudo de caso de três escolas primárias dos Municípios de Viana e Cazenga – Luanda [Dissertação de Mestrado]. Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora.
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Avaliação educacional: Política, ética e democracia*. Cortez Editora.
- Dourado, L., & Oliveira, J. (2009). *A qualidade da educação: Perspetivas e desafios*. Caderno Cedex, 29(78), pp. 201-215.
- Esteban, M. (2008). *Escola, currículo e avaliação*. Cortez Editora.
- Eurydice. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Unidade Portuguesa da Rede Eurydice.

- Ferreira, M. (2011). *Gestão da mudança nas escolas: Desafios e estratégias*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ferreira, S. (2005). *Os modelos de análise organizacional da escola*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2985/3/CAP%C3%8DTULO%202.pdf>.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadotti, M. (2010). *Avaliação institucional: Necessidades e condições para sua realização*.
- Gaspar, P., & Fernando, D. (2010). *Sociologia da educação e administração escolar*. Plural Editores.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e Prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta
- Girão, A. (2021). *Avaliação externa das escolas. Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças – estudo de caso [Dissertação de Mestrado]*. Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, M. (2009). *Avaliação externa de escolas: Quando um Agrupamento pretende uma escola de qualidade... [Dissertação de Mestrado]*. Faculdade de Ciência, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias. Tese de doutoramento em educação*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Guerra, M. A.(2002). *Como um espelho – Avaliação qualitativa das escolas*. Em J. Azevedo (ed), *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.).Lisboa: Edições Sílabo,Lda.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (s.d.a). *Avaliação externa das escolas – Ciclos de avaliação*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID
=
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (s.d.b). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas*.
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016-2017). Quadro de referência para a avaliação externa das escolas. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2023). Avaliação externa das escolas. Quadro de referência. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_2023.pdf.
- Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In M. Lafond, E. Ortega, G. Marieau, Y. Shovsgaard, J. Formosinho, & J. Machado (Eds.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. ASA. pp. 9-24.
- Libâneo, J. (2013). *Organização e gestão da escola. Teoria e prática*. Heccus Editora.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J., Barroso (Ed.), *O estudo da escola*. Porto Editora pp. 15-39.
- Lima, L. (1997). *Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública – o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia – Lição de síntese*. Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). Administração escolar: Estudos. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 249-257.
- Lima, L. (2015). *A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal*. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), pp. 1339- 1352
- Lima, M. (2013). Administração escolar: Estudos. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 249-257.
- Lima, M. (2013). *A autoavaliação nas escolas: Desafios e práticas*. Edições Almedina.
- Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado (Ed.), *Formação e avaliação institucional* (pp. 53-65). Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/sul.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as Escolas para modernizar os sistemas no contexto da reforma educativa*. Instituto Nacional de Administração.
- Melchior, M. (2004). *Avaliação institucional da escola básica*. Premier.
- Mendes, A., & Ferreira, P. (2012). *Qualidade educativa e autoavaliação: Reflexões e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer: Examinar para excluir*. Artmed.

- Mouraz, A., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, pp. 67-97.
- Nogueira, M. (2007). *Gestão Administrativa e Financeira: Estudo de Caso Escola Secundária* [Monografia da Licenciatura em Economia e Gestão]. Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *A escola que designamos: A escola que temos*. Edições ASA.
- Oliveira, T., Viana, A., Boveto, L., & Sarache, M. (2013). *Escola, conhecimento e formação de pessoas: Considerações históricas*. *Políticas Educativas*, 6(2), pp. 145-160.
- Oliveira, A. M. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 129-144. Obtido de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1606_AutoavaliacaoMelhoriaEscolas.pdf.
- Pacheco, J. (1995a). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995b). *O pensamento e acção do professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). *A avaliação como prática de mudança*. Edições Almedina.
- Pacheco, M. (2015). *Autoavaliação em instituições educativas: Teoria e prática*. Editora Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa Editora.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. Em L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 7-25). Lisboa: Mundos Sociais.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribas dos Santos, A. (2006). Autonomia Financeira da Escola. *EccoS – Revista Científica*, 8(1), pp. 153-171.
- Ribeiro, C. (2010). *Avaliação na educação: contributos para uma reflexão*. Edições Piaget.
- Rocha, A.P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA
- Sá-Chaves, I. (2002). *Autoavaliação das escolas: Para uma intervenção educativa sustentada*. Porto Editora.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.

- Sant'Anna, I. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. Edições Vozes.
- Santiago, P. (2011). Avaliação de escolas: Um quadro concetual e práticas internacionais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo*. CNE. pp. 27-51.
- Santos, C. (2010). *Avaliação e gestão de qualidade nas escolas: Um desafio para a mudança*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos Guerra, M. (2000). *A avaliação como aprendizagem: O desafio da autonomia*. Edições ASA.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. ASA Editores, S.A.
- Sias, M., Dutra, R., Bretanha, S., & Rodrigues, A. (2018). Avaliação institucional: Conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. RELACult – Revista *Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4(ed. especial), pp. 1-9.
- Simões, G. (2011). Avaliação das escolas em Portugal: Conhecimento produzido e questionamento sugerido. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 175-212). CNE.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 155-170). Porto Editora.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Veiga, I. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Papyrus.
- Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. ASA Editores, S.A.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Educação & Sociedade, 28(101). pp. 1287-1302

Legislação

- Despacho Conjunto 370/2006 do Ministério da Educação e do Ministério das Finanças e da Administração Pública. (2006). Diário da República: II série, n.º 85. <https://dre.tretas.org/dre/197556/despacho-conjunto-370-2006-de-3-de-maio>
- Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro Diário da República n.º 244/2007, Série II de 2007-12-19

Despacho n.º 4150/2011 dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. (2011). Diário da República: II série, n.º 45.
<https://dre.tretas.org/dre/282705/despacho-4150-2011-de-4-de-marco>

Despacho n.º 13342/2016 do Gabinete do Ministro. (2016). Diário da República: II série, n.º 215. <https://dre.tretas.org/dre/2786160/despacho-13342-2016-de-9-de-novembro>

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: I-A série, n.º 294.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237.
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

7. APÊNDICES

A – Pedido de autorização para a realização de estudo de caso	72
B – Questionário aplicado aos docentes do Agrupamento X	73

APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

ESCOLA

SUPERIOR

DE EDUCAÇÃO

POLITÉCNICO

DO PORTO



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas X

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação no âmbito de Tese de Mestrado

Porto, 02 de setembro de 2024

Eu, Ana Paula Correia Oliveira Pereira, aluna do Curso de Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Paula Cristina Romão Pereira, venho por este meio solicitar a autorização/colaboração, para a realização de um estudo nesse Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado, subordinada ao tema: “Contributos da Autoavaliação na Melhoria Efetiva de uma Organização Escolar”. Este trabalho tem como objetivos principais analisar o conhecimento que os docentes têm, relativamente ao processo de autoavaliação numa escola do ensino público.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando ainda sob o compromisso de honra que o funcionamento da instituição nunca será posto em causa.

No âmbito da investigação pretende-se consultar e analisar documentos estruturantes e outros pertinentes para este estudo, assim como, realizar inquéritos por questionário/entrevista.

Estou ao dispor para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Sem qualquer outro assunto de momento,

Pede deferimento,

(Ana Paula Correia Oliveira Pereira)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Porto, foi formulado o seguinte questionário, no qual se insere no Projeto de Investigação para a obtenção do Grau de Mestre.

O presente questionário está relacionado com os contributos da autoavaliação na melhoria efetiva de uma organização escolar.

Os dados recolhidos serão utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos.

Gratos pela colaboração e pelo tempo despendido no seu preenchimento!

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Idade

< 25 anos 25-34 35-44 45-54 >55

2. Sexo

Masculino

Feminino

Prefiro não indicar

3. Habilitações académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra

4. Categoria profissional

Professor Contratado

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Professor do Quadro de Agrupamento

Outra

5. Tempo de serviço no agrupamento (em 31/8/2024):

>de 1 anos > 5 anos 5 a 10 anos 11 a 20 anos 21 a 29 anos >30 anos

6. Tempo de serviço no agrupamento (em 31/8/2024):

> 1 anos > 5 anos > 10 anos 11 a 20 anos 21 a 29 anos >30 anos

7. Nível de ensino em que leciona:

Pré Escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

8.– Desempenha cargo(s) nas estruturas de orientação educativa: Sim Não

II.- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

(Assinale com um X o seu grau de concordância ou discordância, em relação a cada uma das afirmações)

9. Tem conhecimento da existência de uma Equipe de Autoavaliação do Agrupamento?

Objetivo Específico: - Verificar se os docentes têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação do agrupamento.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
9.1. Conhece a existência de uma Equipe de Autoavaliação do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. Conhece a constituição da Equipe de Autoavaliação do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. O departamento curricular a que pertence analisa o Relatório de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. O departamento curricular a que pertence, não discute, com regularidade, os assuntos relacionados com a Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. O Diretor do agrupamento envolve-se no processo de autoavaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Tem conhecimento do processo de Autoavaliação do Agrupamento?

Objetivo Específico: - Compreender se os docentes conhecem o processo de autoavaliação do agrupamento.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
10.1. Conhece os parâmetros e indicadores da Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. Conhece os instrumentos utilizados na Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. Sabe identificar as medidas do último Relatório de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. Conhece o Plano de Melhoria do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5. Sabe identificar as Ações de Melhoria propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Os documentos estruturantes do Agrupamento influenciam o processo de Autoavaliação?

Objetivo Específico: - Compreender de que modo os documentos estruturantes do agrupamento influenciam o processo de autoavaliação do agrupamento.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
11.1. As práticas de Autoavaliação concretizam-se num processo articulado com o Projeto Educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. Os documentos produzidos pela Equipa de Autoavaliação são apresentados e analisados nas diferentes estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. Existe clareza e coerência entre os documentos orientadores da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4. A Autoavaliação permite a articulação de documentos em todo o agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Que fatores internos e externos considera que condicionam a Autoavaliação do Agrupamento?

Objetivo Específico: - Compreender de que modo os fatores internos e externos influenciam a autoavaliação do agrupamento.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
12.1. O excesso de tarefas burocráticas dos docentes dificulta o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2. A falta de formação no âmbito da autoavaliação dificulta o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3. A Autoavaliação serve apenas para a prestação de contas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. Os resultados da avaliação externa condicionam o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5. A pressão externa para a eficácia do agrupamento dificulta o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Que fatores identifica como sendo facilitadores da Autoavaliação?

Objetivo Específico: - Perceber que fatores são identificados pelos docentes como sendo facilitadores da autoavaliação do agrupamento.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
13.1. Existir uma autoavaliação regular facilita o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2. A articulação de procedimentos e instrumentos facilita o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3. A política educativa atual facilita o processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4. A avaliação externa das escolas é determinante no processo de Autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Em que medida é que a Autoavaliação do Agrupamento, pode ser um mecanismo eficaz na melhoria do processo educativo?

Objetivo Específico: - Perceber se a autoavaliação é considerada útil entre os docentes e os órgãos de gestão.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
14.1. A Autoavaliação permite encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2. A autoavaliação permite a construção de objetivos comuns e partilhados no agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3. Nos planos de melhoria são evidentes os contributos da autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4. A autoavaliação contribui para a participação dos docentes no desenvolvimento da escola, procedendo a propostas de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5. O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.6. A autoavaliação serve apenas para a prestação de contas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Questionário aplicado via plataforma Google Forms)

Obrigada pela sua colaboração!

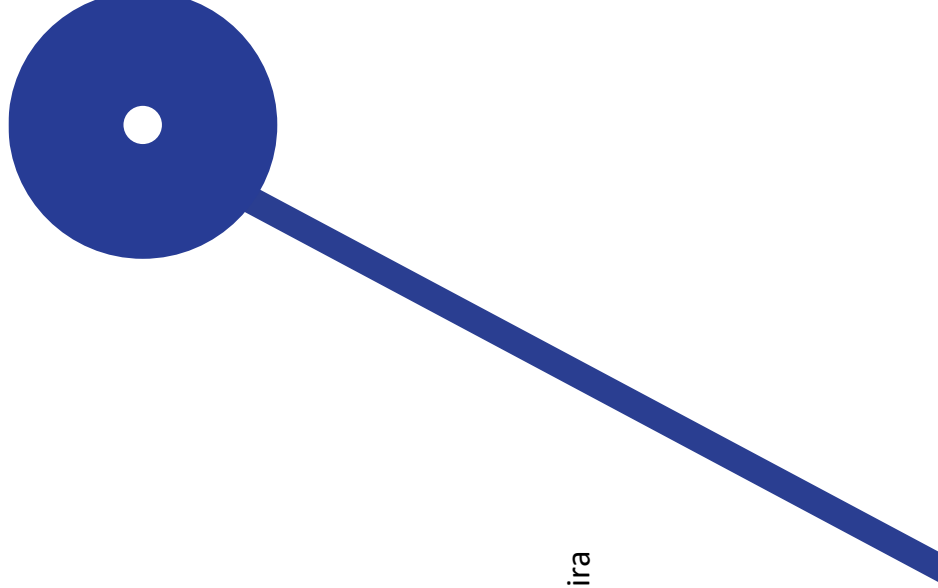
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Administração das Organizações Educativas



Nome: Ana Paula Correia Oliveira Pereira