M

Orientação

EPÍGRAFE

A avaliação das escolas é um processo de análise que se apoia no diálogo. (…) O diálogo pressupõe que nem todos têm o mesmo juízo sobre o funcionamento, sobre a qualidade e sobre o que se pretende e se consegue na escola. O diálogo articula-se sobre atitudes de respeito e opiniões frequentemente discrepantes. A avaliação converte-se assim numa plataforma de participação que compromete os protagonistas na ação da escola e de toda a sociedade, interessada nos processos de educação que têm lugar nas escolas. (Guerra, 1995, p.104)

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição, para que este Projeto fosse realizado. A todos eles, deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Ao meu orientador, **Prof. Doutor Fernando Diogo**, pela forma como orientou o meu trabalho. As notas dominantes da sua orientação foram a utilidade das suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu. Estou grato por ambas e também pela liberdade de ação que me permitiu.

A todos os **Professores do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas,** pelo contributo científico.

A todos os **Colegas do Curso**, pela troca de experiências e conhecimentos, convívio, amizade e espírito de solidariedade desenvolvido, que permitiram esquecer tensões e retomar a saudade de um tempo de aprendizagem partilhada.

Aos **Atores Educativos do Agrupamento 'AELN'**, pela simpatia e conforto, pela disponibilidade com que acederam aos meus pedidos, em particular à Diretora do Agrupamento, pela confiança em mim depositada.

Aos elementos da **Secção de Autoavaliação do Agrupamento**, que se dispuseram a colaborar, refletindo sobre questões e dando o seu parecer mais sincero.

A toda a **família** pelo apoio incondicional, acreditando sempre no meu esforço. Em especial, à **Paula**, pelo constante incentivo, apoio e disponibilidade. Pelo tempo que não lhe concedi.

Por isto e muito mais... A todos o meu profundo '**obrigado**'.

RESUMO

O presente trabalho de projeto resulta de um estudo na área da Avaliação Institucional, realizado num agrupamento de escolas com educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. O objetivo principal relacionou-se com a construção de um Plano de Ação, que promova o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, procurando envolver todos os 'atores' educativos no processo de mudança e melhoria do agrupamento, com principal incidência na articulação da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento, com as Lideranças Intermédias, de forma a implementar o processo de Autoavaliação do Agrupamento. A avaliação das 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 oportunidade. As Equipas de Autoavaliação, em articulação com as Lideranças Intermédias, assumem cada vez mais importância, nas organizações escolares, podendo ser potenciadoras da melhoria da eficácia e eficiência das organizações escolares.

Um dos instrumentos de recolha de dados foi o inquérito por questionário, aplicado a 89 professores e educadores, que representam 51,2 % dos docentes do agrupamento em estudo. Outro instrumento de recolha de dados foi o *focus group*, constituído por 11 professores, dos departamentos curriculares existentes no agrupamento.

Os resultados mostraram que o processo de autoavaliação é já uma prática comum no agrupamento, com uma certa consolidação. No entanto, ao nível da estrutura que lidera, apesar de integrar representantes de toda a comunidade educativa, ainda se verifica uma participação muito centrada nos docentes. Esta estrutura deve tornar-se mais abrangente, de forma a permitir a incorporação de outros pontos de vista. Os resultados mostraram ainda, diferentes tipos de abordagem aos assuntos relacionados com a autoavaliação, nos distintos departamentos curriculares. O incentivo das Lideranças Intermédias e a sua implicação na tarefa de motivar os professores para a participação no processo, a articulação com a Equipa de Autoavaliação e a comunicação serão determinantes para a melhoria da eficácia e eficiência da organização.
No plano de ação, é apresentado um conjunto de propostas, que pretendem colmatar estas debilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional; autoavaliação de agrupamentos; lideranças intermédias.

ABSTRACT

The present project work is a result from a study in the area of institutional assessment, conducted in a group of schools of pre-school, elementary and secondary.

The main objective is the construction of a plan of action that promote the development of an evaluation culture, which seeks to involve all stakeholders in the process of change and educational improvement of the school with particular emphasis to the articulation of the self-assessment team with the intermediate leaderships in order to implement the self-evaluation process at school

The evaluation of schools should be based on simple and achievable devices and in that sense it is important that the assessment respects criteria of relevance, coherence, effectiveness, efficiency and opportunity.

The Self Assessment Teams, in conjunction with the Intermediate Leaderships assume increasing importance in school organizations and may potentiating improving of its the effectiveness and efficiency.

One of the data collection instruments was a questionnaire survey applied to 89 teachers and educators, representing 51.2% of school teachers in the study. Other data collection instrument was the focus group consisting of 11 teachers of the school course departments.

The results showed that the self-assessment process is already a common practice in school with a certain consolidation. However the liderante structure, although integrate representatives of the entire educational community, there is still a very focused interest on teachers. This structure must become wider in order to allow the incorporation of other viewpoints. The results showed also different types of approach to issues related to self-assessment, in the different departments.

The incentive of the Intermediate Leaderships in the process of motivation of teachers as well as their participation in self-assessment process in conjunction with the Self Assessment Team will be crucial to improve the organization's effectiveness and efficiency.

In the action plan is presented a set of proposals which aim to address these weaknesses.

KEY WORDS: Institutional Evaluation; self-assessment of schools; intermediate leaders.

SIGLAS

ACIP - Ave Cooperativa de intervenção Psicossocial

AEC - Atividades Enriquecimento Curricular

CFAE - Centro de Formação da Associação de Escolas

GApA - Gabinete de Apoio ao Aluno

IGE - Inspeção Geral da Educação

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

MEC - Ministério da Educação e Ciência

PAA - Plano Anual de Atividades

PAEE - Programa de Avaliação Externa das Escolas

PE - Projeto Educativo

QA - Quadro de Agrupamento

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RI - Regulamento Interno

SWOT - Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 9

CAPITULO I – PROBLEMÁTICA 12
1. PROBLEMÁTICA VISADA NO PROJETO 12
1.1. Questão de Partida 12
1.2. Justificação da Escolha 12
2. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO 12
2.1. Objetivos Relacionados com o Conhecimento da Realidade 12
2.2. Objetivos Relacionados com a Transformação da Realidade 13
3. CONTEXTUALIZAÇÃO 13
3.1. Caraterização do Agrupamento 13

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO 17
1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 17
1.1. Avaliação Externa 20
1.2. Autoavaliação 22
2. ESCOLA EM MUDANÇA 26
2.1 A Mudança nas Organizações 26
2.2.A Resistência à Mudança nas Organizações 29
2.3.Resistência à Avaliação de Escolas/ Agrupamentos 30
2.4. Processos de Mudança, Inovação e Melhoria 32
2.5. As Lideranças Transformadoras e a Implicação dos Professores na Mudança 40
3.COMUNICAÇÃO 44
3.1. O Processo de Comunicação 45
3.2. A Comunicação Organizacional 47
3.3. A Comunicação na Organização Escolar 49

CAPITULO III – ESTUDO EMPIRICO 53
1. PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA 53
1.1. Constituição da Amostra 53
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS 54

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 57
4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS 59
4.1. Questionário e *Focus Group* 60
5. Apresentação e Discussão dos Resultados 62
5.1. Avaliação Institucional / Autoavaliação do Agrupamento 62
5.2. Lideranças Intermédias 76
5.3. Comunicação 80
5.4. Considerações Finais 85

CAPITULO IV – PLANO DE AÇÃO 88
1. Plano de ação – autoavaliação: articulação da equipa de autoavaliação com as lideranças intermédias 88

BIBLIOGRAFIA 93

APÊNDICES 101

ÍNDICE DE QUADROS

Gráfico 1 - Tempo de Serviço (em 31/ 08/ 2014) 54
Gráfico 2 - Principal motivação para que o agrupamento desenvolva a autoavaliação 62
Gráfico 3 - Quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação..... 64
Gráfico 4 - Fatores internos e externos que dificultam a autoavaliação 67
Gráfico 5 - Fatores internos e externos facilitadores da autoavaliação..... 69
Gráfico 6 - Destinatários da autoavaliação..... 71
Gráfico 7 - Medida em que a autoavaliação pode ser um mecanismo eficaz quer na construção da identidade do agrupamento quer na melhoria do processo educativo 72
Gráfico 8 - Funções dos diferentes órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, no processo de autoavaliação 74
Gráfico 9 - Preocupação da Direção do Agrupamento em envolver os Departamentos Curriculares nos processos de tomada de decisão..... 76
Gráfico 10 - Participação nas decisões de Departamento Curricular..... 77
Gráfico 11 - Grau de concordância ou discordância, em relação à participação dos departamentos no processo de autoavaliação 78
Gráfico 12 - Meios de comunicação existentes no agrupamento, suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas..... 80
Gráfico 13 - Meios de comunicação mais utilizados na comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento..... 81
Gráfico 14 - Eficácia dos meios de comunicação interna utilizados no agrupamento nos processos de autoavaliação..... 82

INTRODUÇÃO

As atuais políticas de administração educativa, levadas a cabo sob a designação de processos de autonomia, têm dado à escola um protagonismo social que a coloca, em primeira linha, na responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos, suscitando assim, a urgência de instrumentos de compreensão do serviço prestado.

Nesse sentido, a avaliação das escolas assume um papel determinante na construção de identidades, na identificação de problemas, na definição de estratégias que levem a uma mudança e melhoria eficaz da qualidade do serviço educativo que prestam. Entende-se, 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, Góis e Gonçalves, 2003,p.38).

Da escola como serviço público de educação será expectável, qualidade, eficácia, eficiência e mecanismos permanentes de autoavaliação e monitorização, procurando-se que esta apresente traços de escola aprendente visando a melhoria contínua do serviço educativo que presta.

Assim, e segundo uma dinâmica de descentralização, de reforço da autonomia e de pressão social sobre as escolas, estas tendem a desenvolver processos de autoavaliação e avaliação externa que lhes permitam dar resposta aos problemas e desafios que enfrentam e melhorar o seu desempenho (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003,p.19).

Segundo os mesmos autores, desde o início dos anos 90 que em Portugal se tem assistido a uma crescente evolução das atitudes dos diferentes atores educativos sobre esta temática, mas apenas com a publicação da Lei nº 31/2002 (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior) se consagrou, legalmente, a necessidade de um sistema duplo de avaliação de escolas (avaliação externa e autoavaliação), tão reclamado pelos defensores de uma avaliação de escolas com caráter mais institucional, sistemática e sustentada (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p.56-58).

Consciente da necessidade do cumprimento deste normativo, da pertinência de desenvolver uma cultura de avaliação e de envolver todos os 'atores' educativos no

processo de mudança e melhoria das escolas, com principal incidência nas lideranças intermédias, surge este estudo, na área da avaliação de escolas.

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 oportunidade (Nóvoa, 1995, p.40).

No seguimento do exposto, poderemos dizer que as lideranças intermédias, em articulação com as equipas de autoavaliação nas organizações escolares têm vindo a adquirir muita importância, podendo ser potenciadoras da melhoria da eficácia e eficiência das escolas. Os Agrupamentos de Escolas fizeram surgir Departamentos Curriculares com um considerável número de docentes alterando-se por sua vez as funções e práticas dos Coordenadores de Departamento. A legislação atual que legitima os órgãos de gestão acabou com a democraticidade e colegialidade da eleição dos representantes dos docentes. Com base nestas transformações, nos constrangimentos sentidos na assunção por parte das Lideranças Intermédias dos processos e documentos produzidos pela equipa de autoavaliação do agrupamento, como um processo comum, produzido e partilhado com vista à melhoria do agrupamento onde trabalham desenvolveremos um estudo de caso no Agrupamento 'AELN'[1], onde procuraremos perceber como articular o trabalho da Equipa de Autoavaliação do agrupamento com as Lideranças Intermédias, com vista a implementar o processo de autoavaliação do agrupamento.

O enquadramento teórico, comportou operações de leitura que visaram essencialmente assegurar a qualidade da problematização, baseadas em quadros teóricos conceptuais reconhecidos, tais como: Alaíz, V., Gois, E. & Gonçalves, C. (2003); Azevedo, J. (Org.) (2002); Barroso, J., 2001, 2005; Bolívar, A. 1996, 2003; Caetano, A. 2001; Fiske, J. 1999; Formosinho, J. 2000; Galpin, T. 2000; Guerra, M. 1995, 2003a, 2003b; Lima, J. 2008; Madureira, C. 2004; Nóvoa, A. 1999, 2005; Palma, B. 1999; Thayer, L. 1979; Ventura, J. 2006.

Quanto à metodologia utilizada no trabalho empírico, uma vez definido o campo de análise, Agrupamento 'AELN', definiram-se duas amostras, sendo constituídas por 89 docentes de todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, no inquérito por questionário e 11 docentes dos diversos departamentos e equipa de autoavaliação, no *focus group*. Como técnicas e instrumentos de recolha

[1] Nome fictício

de dados foi realizado um inquérito por questionário, para aplicar aos professores e educadores do agrupamento, e um guião de aplicação de *focus group*. Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo, para o estudo das perguntas abertas do inquérito por questionário e *focus group*. Utilizou-se também, a análise estatística, através de um tratamento quantitativo para estudo dos dados dos inquéritos por questionário, garantindo desta forma rigor e profundidade.

De modo a facilitar a compreensão da estruturação deste trabalho de projeto, organizamo-lo em quatro capítulos: o primeiro refere-se à problemática em estudo, o segundo ao quadro teórico, o terceiro ao estudo empírico e o quarto ao plano de ação.

O presente trabalho de projeto assume-se como uma tentativa de compreensão da problemática em questão, permitindo construir um plano de ação, que pretende implementar ações estratégicas, no âmbito da autoavaliação, que visem o incentivo das Lideranças Intermédias, no processo de motivação dos professores, para a participação no processo, a articulação com a Equipa de Autoavaliação e a comunicação para a melhoria da eficácia e eficiência da organização.

CAPITULO I – PROBLEMÁTICA

1. PROBLEMÁTICA VISADA NO PROJETO

1.1. Questão de Partida

Como articular o trabalho da Equipa de Autoavaliação do agrupamento com as Lideranças Intermédias, com vista a implementar o processo de autoavaliação do agrupamento?

1.2. Justificação da Escolha

O projeto insere-se no âmbito da implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento 'AELN', nas dificuldades sentidas nesse processo, principalmente na resistência verificada por parte das Lideranças Intermédias na colaboração da sua implementação, quer ao nível da participação, comunicação e motivação dos professores em todo processo, não assumindo os processos como algo construído e partilhado por todos os intervenientes da comunidade educativa, com vista à melhoria do agrupamento onde trabalham, o que provoca constantes avanços e recuos na construção e implementação dos instrumentos produzidos.

2. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

2.1. Objetivos Relacionados com o Conhecimento da Realidade

- Identificar as principais dificuldades de articulação no trabalho desenvolvido;
- Identificar os procedimentos a alterar de forma a clarificar as respetivas intervenções, campos de atuação e contributos para que o processo de autoavaliação seja mais facilitado e rentabilizado;
- Conhecer formas de articulação e coordenação organizacional.

2.2. Objetivos Relacionados com a Transformação da Realidade

- Sensibilizar a comunidade educativa para a participação no processo de autoavaliação do agrupamento;
- Sensibilizar as Lideranças Intermédias para as suas competências no âmbito do processo de autoavaliação, nomeadamente nos processos de motivação, participação e comunicação dos professores dos grupos disciplinares que representam,
- Reformular a constituição do órgão consultivo, de forma a garantir a representatividade e participação de toda a comunidade educativa na autoavaliação do agrupamento.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Caraterização do Agrupamento

O Agrupamento 'AELN', cuja origem remonta a 2001, insere-se numa zona de transição entre a área metropolitana do Porto e o interior da Região Norte, sendo constituído pela Escola Básica e Secundária 'AELN' (escola-sede, agregada no ano letivo de 2011-2012), outra Escola Básica e Secundária, sete escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo e três jardins-de-infância. Foi avaliado em 2009, no âmbito do primeiro ciclo da avaliação externa das escolas.

No ano letivo de 2014-2015, o Agrupamento é frequentado por 2074 alunos: 273 (15 grupos) na educação pré-escolar; 657 (32 turmas) no 1.º ciclo; 353 (17 turmas) no 2.º ciclo; 571 (25 turmas) no 3.º ciclo; 30 (duas turmas) nos cursos profissionais do ensino secundário; 140 (sete turmas) nos cursos científico-humanísticos; 50 (duas turmas) nos cursos vocacionais.

O Agrupamento é frequentado por 17 alunos de outras nacionalidades. Relativamente à ação social escolar, verifica-se que 43% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias de informação e

comunicação, 52,5% dos alunos do ensino básico e 70% do ensino secundário possuem computador com *Internet,* em casa.

A educação e o ensino são assegurados por 174 docentes, dos quais, 81,9% pertencem aos quadros. A sua experiência profissional é relevante, pois 89,8% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 103 elementos, dos quais 25,9% têm 10 ou mais anos de serviço.

Os dados relativos à formação académica dos pais e das mães dos alunos revelam que no ensino básico 2,4% têm formação superior e 8% secundária, enquanto no ensino secundário 1,8% possuem formação superior e 4% secundária. Quanto à ocupação profissional, 5,9% dos pais/mães dos alunos do ensino básico e 8,3% do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível intermédio ou superior.

De acordo com os dados de referência disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativamente ao ano letivo 2012-2013, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparados com outras escolas/agrupamentos públicos do país, são bastante desfavoráveis. Refere-se, em particular, a percentagem de alunos que não beneficiam da Ação Social Escolar, a percentagem de docentes de quadro (exceto no 1.º ciclo) e a média do número de anos das habilitações dos pais e das mães.

Apresentamos de seguida um organigrama (figura 1) que representa a Estrutura Organizacional do Agrupamento, que caracteriza o modo como se processa a comunicação entre os diferentes setores do agrupamento:

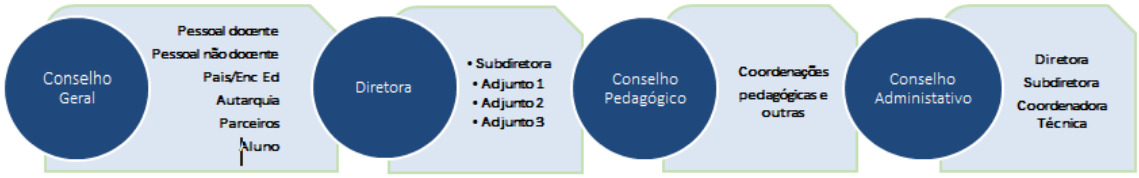


Figura 1 - Estrutura Organizacional do Agrupamento.

Os coordenadores de departamento funcionam em articulação e têm adjuntos para assessorar o seu trabalho e permitir reuniões em grupos mais restritos para melhor funcionamento do órgão. A articulação de cada grupo/ano de escolaridade permite trabalho em equipa na construção de instrumentos comuns partilhados por todos. No primeiro ciclo, os coordenadores de ano fazem as vezes de adjuntos para cada ano de escolaridade. A educação pré-escolar, pela sua especificidade, funciona

sempre em plenário. Os professores estão organizados em departamentos e em grupos disciplinares. As reuniões de departamento e de grupo são locais privilegiados para a discussão dos documentos orientadores do agrupamento e dar o seu contributo para o melhor desenvolvimento dos mesmos.

O Conselho Pedagógico distribui o trabalho por secções, sendo tradição a secção do Plano Anual de Atividades (PAA), Formação, Autoavaliação, Gabinete de Apoio ao Aluno (GApA), Projeto Educativo (PE) e Regulamento Interno (RI). As secções das verticalizações (matemática, ciências, línguas, português) que já tiveram secções autónomas progrediram no sentido de, cada grupo disciplinar, assumir essa função constituindo o mesmo a secção. Os coordenadores de ano e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) também integram as secções nas reuniões de articulação vertical estabelecidas para o efeito.

O sucesso da educação depende, cada vez mais, da existência de parcerias com outras instituições, sejam elas operadoras de educação e formação, sejam instituições públicas locais, sejam empregadores. Em particular, o sucesso da formação qualificante está relacionado com a articulação da formação com as empresas e com outros estabelecimentos de educação e formação. A existência de redes, de parcerias, de protocolos de cooperação é indispensável para o sucesso do Projeto Educativo. São parceiros diretos na vida escolar dando um contributo importante no desenvolvimento das atividades escolares, em particular das atividades extracurriculares, várias instituições, onde se destacam algumas delas: Autarquia – Câmara Municipal, ACIP – Ave Cooperativa de intervenção Psicossocial, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Conservatório, Juntas de freguesia, Centro de Saúde, Liga Portuguesa contra o Cancro, Empresas, CFAE – Centro de Formação da Associação de Escolas, Universidade Lusíada do Porto, (…)

Terminamos a caraterização do Agrupamento ‘AELN’, com a apresentação da sua missão e visão estratégica:

Educar, integrar e formar para a cidadania todos os alunos dotando-os dos valores que caraterizam uma cidadania ativa, interventiva e crítica consciente do papel social do indivíduo. As escolas e jardins do agrupamento vivenciam uma dinâmica comum na qual se valorizam os princípios da moral, educação, civismo, pro-atividade e

empreendedorismo. A Escola faz a diferença no seio da sua comunidade educativa, envolvendo-a, minimizando o distanciamento real existente relativamente aos meios privilegiados e favorecidos da sociedade.

A Escola aproxima a realidade concreta da realidade desejável que pretende para os seus alunos. **Esta á a sua missão**.

Atingir a **máxima qualidade do serviço educativo prestado** pelas escolas e jardins do agrupamento.

Uma Escola inclusiva, exigente, que fomenta um clima de trabalho tranquilo, responsável e promotor de aprendizagens de forma apelativa, **eficiente e eficaz.**

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO

1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação das escolas constitui hoje uma problemática muito atual, existindo diferentes perspetivas sobre o conceito de avaliação da escola, que refletem diversas linhas ideológicas e influências políticas. Do ponto de vista conservador a avaliação é vista como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico. Para os defensores das políticas liberais é um instrumento de seleção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas. Os progressistas veem a avaliação como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo. É nesta amálgama de perspetivas que as escolas devem conquistar o seu direito à palavra, tornando-se organizações conscientes do futuro que querem construir, numa linha de participação democrática, refletindo e agindo sobre a sua realidade.

Ao longo dos últimos anos, em Portugal, a avaliação das escolas tem vindo a viver uma certa 'obsessão avaliativa', com diferentes focos (Afonso, 2007), registando-se a existência de uma série de iniciativas e programas implementados, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte de instituições privadas. Segundo o relatório elaborado em 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), sobre a Avaliação das Escolas, onde apresenta, de forma sistemática, os vários modelos avaliativos desenvolvidos na Europa, Portugal tem desenvolvido algumas experiências avaliativas tendo por base essas orientações/experiências internacionais.

Apesar de terem sido implementadas várias experiências avaliativas em Portugal, dos quais merecem ser destacados o *Observatório da Qualidade da Escola* (1992-1999), o *Projeto Qualidade XXI* (1999-2002), o *Programa Avaliação Integrada das Escolas* (1999-2002), o *Projeto Melhorar a Qualidade* (2000-2004), *o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias* (iniciado em 2000), o *Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas* (2004-2006), o *Programa de Avaliação Externa das Escolas* – 1º Ciclo Avaliativo (2006-2011) e o *Programa de Avaliação Externa das Escolas* – 2º Ciclo Avaliativo (2011-…), com o objetivo de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, verificamos que não se desencadearam, até ao

momento, processos de avaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação e de melhoria contínua nas mesmas (CNE, 2008).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, efetivando os pressupostos apresentados na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). Este sistema integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa, o que vem reforçar a importância e pertinência de se proceder à avaliação das escolas, já patente no Decreto-Lei 115-A/98.

A avaliação externa: "é aquela em que o processo é 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" (Alaíz, Gois & Gonçalves, , 2003, p.16).

A autoavaliação: "é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria" (Alaíz, Gois & Gonçalves, 2003, p.16).

Uns teóricos preferem a avaliação externa por a considerarem mais objetiva, baseada em dados quantitativos, colocando-se o avaliador como observador exterior, tendo um maior distanciamento relativamente ao objeto da avaliação. Outros preferem a autoavaliação, por a considerarem mais capaz de traduzir a complexidade da atividade educativa. Do nosso ponto de vista, ela é importante porque implica os atores da organização escolar no próprio processo de melhoria e mudança, ao mesmo tempo que se desenvolvem mecanismos de autoaprendizagem e formação contextualizada.

Porém, atualmente, esta oposição está ultrapassada, uma vez que os sistemas educativos tendem a enquadrar estas duas modalidades como complementares. Para Sanches (2007), é fundamental desenvolver e fortalecer a complementaridade entre a avaliação externa e autoavaliação das escolas, a fim de também preparar a escola para o seu processo de avaliação externa.

O relatório elaborado pelo CNE (2005), refere que praticamente todos os processos de avaliação, desenvolvidos na Europa, incluem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. Assim, na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo (visa controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática); na autoavaliação, o acento é na mudança (alicerçada em estratégias e meios que potencializem a melhoria da situação diagnosticada).

> Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da autoavaliação que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar (CNE, 2005, p.27).

De acordo com o mesmo relatório, o modo mais coerente e eficaz de desenvolver a avaliação institucional está na relação "sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação" (CNE, 2005, p.54).

As escolas devem ser locais de aprendizagem organizacional. Essa aprendizagem deverá ser sempre sustentada/alicerçada na articulação entre a avaliação externa e autoavaliação, que permite identificar as prioridades da escola, bem como as estratégias de mudança que irá implementar no sentido da melhoria da organização (construção de sentidos), promovendo no seu interior 'uma cultura da reflexão crítica e da avaliação sistemática' no que respeita ao desempenho e funcionamento do estabelecimento de ensino (Palma, 1999).

Pelo exposto anteriormente, são múltiplas as vantagens em articular/potencializar os contributos da avaliação externa e autoavaliação, no sentido de os seus resultados contribuírem para a construção do plano de melhoria da escola, de modo a reforçar os seus pontos fortes e ultrapassar os pontos que foram considerados suscitáveis de melhoria.

De acordo com Madureira (2004), a avaliação (autoavaliação e externa) deve ser considerada como uma 'ferramenta' e contributo para a mudança segundo uma perspetiva de futuro e crescimento organizacional. Assim, pretende mudar expectativas, motivar os vários atores educativos, solucionar dificuldades/problemas, gerir recursos materiais e humanos, tendo como horizonte a organização como um todo (Madureira, 2004).

1.1. Avaliação Externa

De acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (artigo 8º), a avaliação externa procura aferir o nível de conformidade com a norma da atuação pedagógica, didática e da administração e gestão da organização escolar, bem como a sua eficiência e a sua eficácia. Então, uma pergunta surge: como se deve articular a avaliação externa com a autoavaliação?

No tocante ao processo de avaliação externa a referida Lei define que esta deve ser implementada a nível nacional ou por áreas educativas e contempla os seguintes aspetos avaliativos (ponto 3 do art.º 8.º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro):

- 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;
- Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- Ações desenvolvidas no âmbito das suas competências pela Inspeção Geral da Educação;
- Processo de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- Estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Em reposta à referida lei, o Ministério da Educação, agora Ministério de Educação e Ciência (MEC) cria o Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), instituído em Portugal desde 2006, sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE), atual Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), que resultou de um percurso, com mais de uma década, em programas e em projetos, nacionais e internacionais.

Atualmente o PAEE, já no seu segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011, o seu quadro de referência estrutura-se em três domínios – Resultados, Prestação do Serviço Educativo e, Liderança e Gestão – abrangendo um total de nove campos de análise (IGEC, 2015a). Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação.

A metodologia de trabalho da avaliação externa desenrola-se em cinco fases:

- Análise documental (documento de apresentação da escola/agrupamento de escolas e os seguintes documentos: projeto educativo, planos de estudo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, planos/programas próprios a desenvolver com os grupos e as turmas, relatório de atividades apresentado pelo(a) diretor(a) ao conselho geral e, excecionalmente, outros documentos, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da escola que esta considere pertinente remeter à Área Territorial de Inspeção da IGEC);
- Análise da informação estatística (nomeadamente, o perfil de escola);
- Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes);
- Observação direta (nomeadamente: instalações e equipamentos; ambientes educativos e contactos com diferentes intervenientes do processo educativo);
- Entrevistas de painel (11/12 grupos de entrevistados – membros representativos da comunidade educativa) (IGEC, 2015b).

Após a divulgação dos resultados da avaliação externa em relatório próprio, a escola tem a possibilidade de apresentar um contraditório, apresentando assim os fundamentos da sua contestação, assim como no prazo de dois meses após a publicação do referido relatório na página da IGEC, a escola deverá elaborar um plano de melhoria, ouvidos os diferentes órgãos de direção, administração e gestão.

A avaliação é uma componente do desenvolvimento das escolas como instituições e deverá contribuir para o seu processo de mudança/melhoria e 'construção de sentidos' que visem a melhoria escolar.

Em primeiro lugar, as equipas responsáveis pelos projetos de autoavaliação, as escolas e a comunidade educativa, deverão, na definição do quadro de referência da autoavaliação ter presente o quadro de referência utilizado pela IGEC no processo de avaliação externa. Segundo Sanches (2008), esta atitude é fundamental pois a escola enquanto organização, deverá focalizar a sua ação na análise e observação das áreas e dimensões da organização que a IGEC irá apreciar e avaliar. Desta forma, a escola estará a preparar adequadamente todo o seu processo de avaliação externa.

É de salientar, que o a tutela, conhecedora da grande diversidade de processos de autorregulação das escolas, não regulamentou nenhum quadro de referência para a autoavaliação de escolas. No entanto, considerou que deveria apresentar um conjunto de aspetos/pontos de interseção entre a autoavaliação e a avaliação

externa e que deverão estar presentes, com caráter de obrigatoriedade, na planificação e operacionalização de todo o processo de autoavaliação de escolas (CNE, 2005). Esses aspetos/pontes de análise serão: o projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar.

Em segundo lugar, e de acordo com o mesmo autor, a grande funcionalidade da avaliação externa prende-se com o uso dessa avaliação, ou seja, o modo como a escola analisa e usa, internamente as informações contidas nos relatórios de avaliação externa. As informações contidas nestes relatórios deverão ser utilizadas de forma intencional, sistemática e sustentável.

Deverá ser intencional, no sentido de identificar prioridades da escola, objetivos, metas e estratégias que visem a melhoria da organização (melhor funcionamento e melhoria dos resultados escolares dos alunos). Sistemática, no sentido de a organização escolar utilizar toda a informação disponível (autoavaliação ou externa) na monitorização dos seus processos de mudança e melhoria. Por último, sustentabilidade de todo o processo, porque toda a informação se integra num sistema de regulação do desempenho da escola (analisa a sua exequibilidade temporal e a sua adequação ao contexto escolar).

1.2. Autoavaliação

Palma (1999), considera importante e pertinente que se implementem dispositivos de avaliação, e especialmente de autoavaliação, nas escolas e nas suas políticas educativas. No entender deste autor "o processo a seguir deverá ser tanto quanto possível rigoroso, de modo a permitir fundamentar, de forma sólida e consistente, decisões a tomar sobre a vida futura da escola e de todos os elementos da comunidade educativa" (Palma, 1999, p.44). Refere ainda que é fundamental que a organização possua:

> (…) Uma noção clara dos objetivos que se pretendem atingir com o trabalho de autoavaliação, do objeto de avaliação sobre o qual esse trabalho vai incidir, das dimensões de avaliação que irão ser privilegiadas e que tudo isso se traduza na identificação e seleção das técnicas, instrumentos e indicadores a utilizar durante a fase de recolha e análise de dados (Idem, 1999, p.44).

Para Alaíz, Gois & Gonçalves (2003, p.21) a autoavaliação de uma organização escolar deve ter um conjunto de caraterísticas que passaremos a enumerar:

- É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer 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;
- É um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

Segundo Guerra a autoavaliação de escolas tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico no sentido de se estabelecer, no seu interior, uma articulação entre teoria e prática. Defende uma avaliação que analisa a ação da escola em todas as suas dimensões (com enfoque no interior pedagógico do processo educativo da escola) e não apenas nos resultados dos alunos (Guerra, 2003a).

O mesmo autor considera que a ação de avaliar deve proceder à recolha sistemática de informação e de definição de critérios de acordo com um objetivo pré-definido, mas também, deve emitir juízos de valor de acordo com as informações recolhidas e que foram objeto de análise e estudo. Scriven (1991, in Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.9) também defende que a avaliação das escolas é "um processo de recolha de informação que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos" (idem, 2003, p.9). Assim, e segundo os mesmos autores, o ato de avaliar significa verificar o grau de adequação entre "um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão" (idem, 2003, p.10).

Por último, é de referir que estes autores consideram que 'avaliação' e 'decisão' são operações distintas, verificando-se que a primeira prende-se com a recolha e tratamento de informação (referido) e permite a sua comparação com um padrão (referente). Dessa comparação resulta a formulação do juízo de valor, que antecede a tomada de decisão.

Toda esta ação tem como finalidade produzir linhas orientadoras e tomadas de decisão face à planificação e implementação de planos de melhoria de desempenho para essa organização escolar (Guerra, 2003b). O autor defende também, que a avaliação de escolas é um processo decisivo para a construção de um novo plano orientado e preciso que provoque a melhoria e o desenvolvimento da organização escolar: "a avaliação das escolas deve ter condições para que, ela própria, seja realmente educativa" (Guerra, 2003a, p.23).

Azevedo (2002), à semelhança de Guerra (2003a) considera que a avaliação da escola propiciará a compreensão necessária para garantir a sua retificação e mudança. Ultrapassa a mera análise dos resultados/classificações dos alunos e tem como foco a melhoria da qualidade das práticas educativas (planificação, intervenção e mudança). Salienta que é fundamental formar profissionais que sintam essa necessidade (conhecer e melhorar) e que saibam implementar um processo avaliativo na escola e para a escola.

Segundo o relatório do CNE (2005), a autoavaliação é uma prática de caráter obrigatória, tal como acontece nos restantes países europeus e deverá envolver todos os agentes educativos:

> Observa-se uma tendência crescente para a participação de elementos da 'comunidade educativa' na autoavaliação, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere (CNE, 2005, p.11).

No sentido de uma melhor aplicação e compreensão da avaliação das organizações escolares, o relatório do CNE (2008), refere:

> A avaliação deve tornar-se uma prática regular tendo como fim a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objetivos das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve assim ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento coletivo de diferentes atores, com legitimidades reconhecidas (CNE, 2008, p.13).

As escolas deverão organizar-se internamente no sentido de desencadear um processo de autoavaliação permanente e que promova: a análise do seu funcionamento e dos seus resultados; o diagnóstico dos seus pontos fortes e pontos

fracos; a formulação dos seus objetivos, metas, estratégias e planos de ação, ou seja, planificarem e estruturarem o seu plano de melhoria (Sanches, 2008).

Tal como já foi referido anteriormente, a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, preconiza um sistema duplo de avaliação (avaliação externa e autoavaliação). Assim, a autoavaliação tem caráter obrigatório, desenvolve-se em permanência e tem como finalidade aferir o desempenho da escola em relação aos seguintes parâmetros (art.º 6.º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro):

- Grau de cumprimento do Projeto Educativo (…) e da sua visão para a ação educativa;
- Modo de concretização da educação, do ensino e das aprendizagens das crianças e jovens, tendo em conta as suas caraterísticas específicas;
- Nível de execução das atividades planificadas pela escola;
- Caraterização do clima e ambiente educativo (…) capaz de promover o desenvolvimento integral dos jovens;
- Nível de desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas (…);
- Nível de sucesso escolar dos alunos avaliados (…) avaliação interna e externa das aprendizagens;
- Cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Perante o exposto, os professores têm visto os seus papéis a mudar, a aumentar e a tornarem-se mais complexos e abrangentes. Assim, um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores prende-se com o facto de estes terem que assegurar e desenvolver as diferentes dimensões da avaliação dos resultados dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino onde trabalham. Esse alargamento da responsabilidade dos professores ao nível de processos de desenvolvimento e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino exige-lhes, por exemplo, "novas competências no domínio da recolha e análise de dados, e na comunicação dos resultados aos pais. Para além disso, o desenvolvimento da escola exige competências ao nível da gestão de projetos e da monitorização de desempenhos" (OCDE, 2005, in Ventura, 2006, p.209).

Para que um estabelecimento de ensino possa desencadear um processo genuíno de desenvolvimento organizacional é necessário que os seus membros possuam “poder para liderar e determinar a essência da configuração desse processo” (idem, 2006, p.259). É de realçar que um dos enfoques do decreto-lei 75/ 2008 se consubstancia

precisamente em reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização escolar. Cada membro deve envolver-se ativamente no processo e senti-lo como seu, "melhorar as escolas a partir do seu interior fazendo com que os professores sejam agentes ativos de mudança no seio das suas organizações" (McNamara, 2001, in Ventura, 2006, p.260).

2. ESCOLA EM MUDANÇA

2.1 A Mudança nas Organizações

> As mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas só quando implicam as escolas e os professores afetarão o ponto-chave: o que os alunos aprendem e o modo como os professores ensinam. (…) As mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora… (Bolívar, 2003, p.22)

Ao longo da sua vida as pessoas vão 'experimentando' e 'vivendo' várias situações de mudança com maior ou menor resistência, com maior ou menor identificação às mesmas. A mudança surge como algo intrínseco à própria natureza humana, e pode desencadear no indivíduo diferentes reações emocionais (racionais ou não) devido, entre outras, à incerteza que implica (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000).

Então, o Homem, como ser social, vive estas constantes mudanças que ocorrem na sociedade atual e nas organizações em geral. As organizações estão atentas a estas mudanças e também elas sofrem, internamente, situações de mudança organizativa que podem ser muito diversificadas e produzir efeitos muito diferentes. Duening (1997, in Newstrom, 2008), considera que as mudanças podem ser planeadas ou não, positivas ou negativas, lentas ou rápidas, entre outras, mas provocam necessariamente alterações no ambiente de trabalho e consequentemente afetam a maneira como os funcionários atuam dentro dessa organização.

Segundo Caetano (2001), as mudanças podem ocorrer tanto ao nível das próprias organizações, como ao nível dos indivíduos, nelas inseridas. No primeiro caso, estas mudanças podem ter várias 'linhas de orientação' e desenvolvem-se nomeadamente ao nível da reorganização dos métodos de trabalho, aquisição de novas

competências (no campo tecnológico, gestão, valores e princípios, entre outras), fusão de outras organizações ou implementação de novas atitudes e comportamentos perante os seus clientes. No segundo caso, as mudanças visam essencialmente o aperfeiçoamento profissional dos indivíduos, que passa pela aquisição de novos conhecimentos e competências que provoquem uma nova atitude e postura face às solicitações e necessidades evolutivas da própria organização. Ainda segundo o mesmo autor, as mudanças podem ser operacionalizadas na forma de 'mudanças construtivas', que implicam uma ação concertada e compreendida por todos os seus membros, ou apresenta-se na forma de 'mudanças prescritas', que são impostas à própria organização no sentido de esta atingir os fins a que se destina.

Segundo Barroso (2005), as organizações também aprendem, colocando o enfoque no 'saber' dentro das organizações. Nesse sentido, Koenig (1994), defende que:

> As organizações aprendem através de um fenómeno coletivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola" (Koenig, 1994, in Barroso, 2005, p.190).

De acordo com Kinicki & Kreitner (2006), existem forças internas e/ou externas à própria organização que provocam nesta um processo de mudança no sentido de dar resposta a todas essas 'solicitações' e 'necessidades' diagnosticadas. Ao nível das forças dentro da própria organização, que podem ser a nível da gestão de topo ou ao nível dos recursos humanos, são enumeradas, entre outras, as que se relacionam com a insatisfação e /ou conflitos no trabalho, a baixa produtividade e a rotatividade ou não dos seus trabalhadores. No âmbito das forças externas, os autores destacam, as caraterísticas demográficas, as mudanças no ambiente externo e nas caraterísticas e preferências do seu público-alvo, as pressões sociais e políticas e os avanços tecnológicos.

Donnelly, Gibson, & Ivancevich (2000), defendem, tal como os autores anteriores, que existem forças internas e externas que desencadeiam, dentro da organização, processos de mudança, referindo que as forças internas se desenvolvem ao nível da tomada de decisões pela gestão, da dinâmica e eficácia das comunicações entre direção e docentes e da 'qualidade' e reforço das relações interpessoais. No tocante às forças externas, estas estão relacionadas com as 'mudanças' e 'necessidades' do ambiente externo.

Assim, as organizações devem desencadear no seu interior mudanças que provoquem a produção/ aperfeiçoamento das ofertas mais 'apelativas' e que vão ao encontro das preferências da comunidade educativa. As novas tecnologias devem ser potencializadas tanto ao nível da gestão, marketing e automatização de mecanismos, no sentido da organização se tornar mais competitiva e formar jovens com maior qualidade e 'performance' e que vão ao encontro das necessidades e exigências do mercado de trabalho.

Assim, saber gerir a mudança surge como algo imprescindível dentro de cada organização. Trata-se de um processo de criação de espaços de aprendizagem e de desenvolvimento co-evolutivo entre a organização, os seus membros e o seu meio envolvente (Cunha, Gomes, & Rego, 2006).

As mudanças organizativas bem-sucedidas e duradoiras são aquelas que atingem os resultados desejados e que permitem que as pessoas envolvidas vejam a mudança como algo de positivo, tanto para si próprias como para toda a organização (Galpin, 2000).

Segundo Ventura (2006), no caso da organização escola não é possível interpretar o seu funcionamento de acordo com um modelo organizativo específico e estanque "… na educação devido ao caráter difuso dos seus objetivos e às influências de fatores humanos indeterminados e irracionais, não é fácil utilizar uma abordagem exclusivamente racional de operacionalização dos objetivos" (Ventura, 2006, p.23). Continua referindo que na educação fatores como a intuição, a empatia, a personalidade, as sinergias, a dinâmica de grupos, as lideranças informais, entre outras, apresentam-se como fatores determinantes no processo de ensino aprendizagem e não podem ser facilmente "mensurados, dissecados, formalizados, transformados em receitas" (idem, 2006, p.23). Ventura (2006, p.23-24), considera que em organizações como a Escola, é necessário desenvolver um modelo organizativo assente nas relações humanas, pois existem no seu interior situações pedagógicas e de gestão com caráter indeterminado e complexo. "Neste caso, o mais importante é o bem-estar das pessoas, o seu sentimento de segurança e autoestima alimentados através de um investimento nos aspetos relacionais (Husén, 1979, p.115). "As pessoas em primeiro lugar." (Ventura, 2006, p.24).

2.2.A Resistência à Mudança nas Organizações

As organizações desencadeiam, internamente, processos de mudança que visam o seu crescimento e 'poder de resposta' a todas as transformações e desafios que a sociedade, também ela, em constante mudança, lhe lança diariamente.

No entanto, as organizações são constituídas por pessoas e estas tendem a resistir, com frequência, às mudanças propostas. Fullan (2003), afirma que as mudanças despertam sempre emoções nas pessoas e podem desenvolver nestas aspetos negativos (medo, ansiedade, perda, perigo, pânico) ou sentimentos positivos (júbilo, coragem, empreendimento, entusiasmo, inovação, estímulo).

A mudança é, pois, inerente à própria vida, mas apesar de ser parte integrante do ser humano este tende a resistir-lhe, principalmente quando é confrontado com esta 'necessidade' nos seus locais de trabalho.

Segundo Newstrom (2008), os funcionários, dentro das organizações, tendem a resistir a todas as mudanças que possam 'ameaçar' a sua segurança, a sua interação social, a sua autoestima, o seu *status* ou simplesmente a sua competência profissional.

Aponta, como causas para este comportamento/atitude, várias razões, nomeadamente: as pessoas terem medo da natureza da mudança, do desconhecido(…) (trocar o conforto da estabilidade, do conhecido, do familiar pela incerteza, pelo desconhecido, pela 'novidade'); as pessoas não se sentirem envolvidas e identificadas com o processo de mudança pelo facto de não terem sido devidamente informadas; as pessoas sentirem um certo 'mal-estar' interior e uma certa agitação, pois consideram que só a elas é pedido esse esforço e processo de mudança e outros, dentro da organização, irão beneficiar dessa realidade, sem se envolverem diretamente em todo o processo de mudança (Newstrom, 2008).

Donnelly, Gibson & Ivancevich (2000), apontam, também, algumas razões para que as pessoas tenham tendência a resistir à mudança, dentro das organizações: as pessoas têm medo de perder 'regalias', prestígio, poder de decisão e *status* que adquiriram dentro da organização; dificuldade em compreender e interiorizar as intenções / necessidades da mudança proposta; subjetividade pessoal no tocante à avaliação do processo de mudança (umas pessoas podem encarar como um avanço e desenvolvimento da organização, outras consideram, que fragiliza as regalias

alcançadas e pode ser, por exemplo, um fator de perda de postos de trabalho); medo da mudança, do desconhecido, pois esta poderá exigir novas competências, uma nova atitude, novas práticas laborais/processuais e os funcionários terem receio de não estarem à altura das novas exigências propostas pela organização (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000).

De acordo com Robbins (1999), a resistência à mudança pode surgir de duas fontes distintas: as individuais e as organizacionais. No caso das fontes de resistência individuais, estas estão diretamente relacionadas com as caraterísticas humanas, tais como: hábitos adquiridos, segurança adquirida, fatores económicos, medo do desconhecido e informação seletiva. No segundo caso, as fontes de resistência estão relacionadas com os seguintes fatores: inércia estrutural e de grupo, foco limitado de mudança e ameaça às relações e/ou recursos que podem vir a ser estabelecidos.

Ambas as fontes de resistência têm que ser interpretadas e articuladas quando se pretende que ocorra na organização uma mudança eficaz (Robbins, 1999).

2.3.Resistência à Avaliação de Escolas/ Agrupamentos

De acordo com Madureira (2004), existe ainda alguma desconfiança e ceticismo, por parte de alguns profissionais da educação, relativamente ao conceito e uso da avaliação. Tal situação advém do facto de não lhe reconhecerem qualquer tipo de utilidade e funcionalidade, pois consideram que a avaliação é implementada "formalmente sem que dela se espere qualquer tipo de resultado objetivo" (Madureira: 2004, p.28).

Assim, é fundamental que os vários grupos intervenientes acreditem e legitimem a qualidade, o rigor e o uso da avaliação proposta. Se pelo contrário existir desconfiança e considerarem que o controlo não é democrático, é possível que estes possam vir a falsear e artificializar a informação. Neste caso, a sua atitude/colaboração será falseada, não contribuindo para a produção de conclusões rigorosas e fiáveis que desencadeiem/potencializem o processo de mudança e melhoria (Guerra, 2003a).

A avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa e ser o garante da qualidade e mudança para a escola. Assim, todo o processo avaliativo tem que ser aberto, cooperativo, dialogante e 'fazer sentido' para todos os grupos que

constituem a organização escolar, pois os professores "tornam-se bastante habilidosos na apresentação de comportamentos artificiais e no fingimento, transmitindo assim uma ideia distorcida daquilo que é a instituição" (Lima, 2008, p.325).

De acordo com Guerra (2003a), quando a avaliação não é desejada e solicitada pelos vários atores educativos, é possível que surjam algumas reações negativas, nomeadamente, burocratizar-se todo o processo, uma vez que o mesmo não foi legitimado e assumido voluntariamente pelos seus intervenientes. Assim:

> Os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles nem qual a utilização dos dados recolhidos; os professores temem pela sua imagem, uma vez que a avaliação é realizada por agentes externos dotados de força hierárquica; os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige, etc. (Guerra, 2003a, p.25).

A questão principal da avaliação é dirigir um processo complexo que contribua, ele próprio para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham (Guerra, 2003a), pelo que os professores terão que se rever no processo avaliativo desencadeado e, sentirem que o mesmo é um processo contínuo, sistemático e que contribui para melhorar as práticas e provocar a mudança.

Segundo o mesmo autor, para que a avaliação seja um 'ato de aprendizagem' e esteja ao serviço da melhoria da prática educativa, é necessário que esta para além de se sustentar em instrumentos diversificados, também se questione sobre:

> (…) A atitude dos professores, a artificialização de comportamentos no momento de proceder a observações, a qualidade da informação recolhida através de entrevistas, a riqueza dos relatórios elaborados, a negociação dos mesmos, a capacidade de transformação decorrente da avaliação (Guerra, 2003a, p.50).

A avaliação deve ser realista, útil, sustentada por um plano de realização, desenvolver-se num clima de confiança e envolver toda a escola. O processo avaliativo deverá ser transparente, dado a conhecer a todos os atores educativos e contemplar os seus interesses e motivações (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Guerra (2003a), defende que todo o processo avaliativo deverá ser sujeito a uma meta-avaliação no sentido de se identificar e refletir sobre os pontos fortes e aqueles que carecem de melhoria dentro da organização escolar. Nesse sentido, o conteúdo do relatório produzido é fundamental e estruturante para a tomada de decisões e implementação do processo de melhoria, pelo que deverá ser sustentado em

depoimentos fiáveis, rigorosos e que contemplem todos os grupos e 'sensibilidades' presentes na escola (Guerra, 2003a).

2.4. Processos de Mudança, Inovação e Melhoria

Após termos analisado a mudança nas organizações e investigado porque existe resistência a essa mudança, surge agora a necessidade de compreender como poderemos ultrapassar a resistência à mudança, pois "resistir à mudança é humano e a direção deve dar passos no sentido de minimizar a resistência" (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000, p.441).

Segundo o mesmo autor, o reconhecimento da necessidade de mudança é um dos primeiros passos para a sua implementação. Nesse sentido, deve ser feito o diagnóstico da situação e/ou problema vivenciados, tentando dar resposta a várias questões, tais como: Qual é o problema/situação a ser ultrapassada? O que tem que ser mudado? Como se deve operacionalizar o processo de mudança? Quais os fins/resultados que se pretendem alcançar?

De acordo com Galpin (2000), a mudança só terá sucesso se estiver claramente articulada/enraizada com a cultura organizacional. Como resultado, a mudança deve ser sustentada e passar por um 'filtro cultural' que identifique as melhores formas de implementar e integrar as mudanças dentro da organização. As mudanças propostas terão que ser 'filtradas' de modo a selecionar os aspetos culturais que as organizações deverão potenciar para uma melhor implementação e sustentação das mudanças necessárias.

Segundo Ventura (2006), a temática da mudança está intimamente ligada com a aprendizagem organizacional e é impossível falar de uma sem referir a outra. O mesmo autor faz referência aos trabalhos de Tosi, Rizzo & Carroll (1995), referindo que estes últimos propõem um conjunto de três etapas fundamentais para obter sucesso em processos de mudança: (1) motivação para a mudança; (2) uso de um método eficiente de mudança; (3) reforço da mudança.

Assim, antes de se iniciar o processo de mudança é necessário averiguar se aqueles que têm por missão desencadear o processo possuem o nível de motivação suficiente. É fundamental que, na perspetiva de quem vai implementar a mudança, as vantagens desse processo e os respetivos resultados esperados se sobreponham

às desvantagens previstas (Tosi, Rizzo & Carroll, 1995). Torna-se portanto indispensável que os intervenientes no processo pensem e sintam que o esforço de mudança os beneficiará diretamente, ou terá um impacto positivo em elementos que caibam no espectro do seu altruísmo. Em síntese, as pessoas têm de acreditar que vale a pena mudar. Segundo Ventura (2006), o mais importante é conquistar cada indivíduo para o processo de mudança já que "tendo ocorrido mudança ao nível individual, as entidades combinadas dos indivíduos que constituem uma organização pode permitir mudança ao nível da entidade coletiva" (Banner & Gagné, 1995 in idem, 2006, p.59).

Ventura (2006), continua a sua explanação referindo que existe um segundo fator determinante da motivação para a mudança - a crença, por parte dos envolvidos, de que "é possível mudar e que o esforço de mudança resultará em sucesso" (Tosi, Rizzo & Carroll, 1995, in idem, 2006, p.59). De acordo com este ponto de vista é necessário fazer com que os protagonistas acreditem nas suas capacidades de concretização de projetos, nomeadamente de mudança organizacional.

A segunda etapa essencial num processo de mudança é o uso de um método eficiente para o implementar, o que gera a necessidade de saber o que se pretende mudar, bem como qual o tipo e a dimensão do público-alvo do processo de mudança.

A terceira e última etapa fundamental é o reforço da mudança através de medidas que façam com que as pessoas envolvidas se sintam recompensadas pelo seu esforço e pelos seus resultados. Nesse sentido é necessário implementar todo um processo de sustentação, de reforço da crença nas capacidades dos atores e da convicção de que é possível voltar a atingir o sucesso novamente.

“Se as pessoas envolvidas no processo de mudança não se sentirem, de alguma forma, compensadas pelo seu esforço e pelos resultados atingidos, tenderão a desinvestir do processo, num misto de desmotivação e de desencanto” (Ventura, 2006, p.62).

Assim, a capacidade de mudança vai depender muito da cultura de cada organização e da forma como são ‘geridas’ as resistências à mudança dentro dessa mesma organização. Importa pois, ser reconhecido por todos os colaboradores a importância e a necessidade de implementar a mudança. A mudança deve ser interpretada como

um fator de crescimento, inovação e poder de resposta da organização, às constantes mutações e 'necessidades' da sociedade atual.

Kotter (1996), defende que a mudança, necessita mais de uma liderança forte e eficaz, do que de um processo de gestão. A liderança deverá estabelecer a meta que se pretende alcançar e, tendo por base este pressuposto, delinear estratégias e mecanismos de ação que levem à implementação de um processo de mudança duradoiro e eficaz.

O mesmo autor identifica, alguns 'erros', que as organizações habitualmente praticam na implementação de um processo de mudança, nomeadamente: ausência de uma equipa forte e coesa de interessados na mudança; permitir excessos de complacência; subestimar o poder da visão (da mudança); aceitar como natural a existência de obstáculos à nova visão; antecipar as vitórias sem estas estarem devidamente estruturadas e implementadas e não enraizar a mudança na cultura da organização.

No sentido de evitar ou ultrapassar os erros identificados anteriormente, o autor propõe: criar uma coligação/grupo de interessados na mudança; estruturar e desenvolver uma visão e uma estratégia para a mudança; comunicar esta visão de mudança aos colaboradores; desenvolver um sentimento de urgência e de ação (levar as pessoas a agir); desenvolver e consolidar as transformações e enraizar a mudança na cultura da organização.

Ainda sobre a importância e papel da liderança no processo de mudança, Galpin (2000), refere, que num processo de mudança, a liderança tem um papel preponderante e determinante. No sentido de assegurar o sucesso do processo de mudança devem ser escolhidas lideranças fortes, empenhadas e competentes.

Nos nossos dias, a atitude da população trabalhadora alterou-se bastante e já não se aceitam cegamente os 'ditames' das lideranças. Nesse sentido, as lideranças deverão desenvolver a vertente do relacionamento interpessoal e motivar para a mudança, mostrando de forma clara e objetiva que essa mudança é uma mais-valia para toda a organização e que provoca o seu crescimento (envolver os seus colaboradores na necessidade e consecução da mudança).

Esta atitude, por parte da liderança, permitirá 'construir' uma força de trabalho mais empenhada, obter uma lealdade mais forte por parte dos professores e criar equipas

mais motivadas e com elevado desempenho, que se esforçam por atingir os seus objetivos e por alcançar os resultados pretendidos (Galpin, 2000).

A escola, como organização específica, foi evoluindo ao longo dos tempos, constatando-se, que as várias transformações ocorridas na sociedade e a massificação do ensino, se refletiram de forma direta nas organizações escolares, "a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega" (Nóvoa, 2005, p.15).

Assim, a escola é, nos nossos dias, confrontada com novas 'realidades' e uma grande heterogeneidade de alunos, que trouxeram para a escola, novos problemas, novas necessidades e novos desafios. Assim, segundo Dubet (1999, p.178):

> (…) Todos os públicos, durante muito tempo privados do ensino secundário, estão hoje escolarizados. E com eles foi toda a diversidade da sociedade que entrou na escola, com as culturas juvenis, com todos os problemas sociais que a escola empurrava para fora das suas fronteiras.

No sentido de dar resposta a esta nova realidade, a escola deve desenvolver no seu interior, processos de mudança que vão ao encontro desta nova 'complexidade social' e necessidade educativa, "A escola está diferente. Mas o que mudou, não foi a escola, foram as circunstâncias (o 'mundo') " (Barroso, 2005, p.174).

Tal como foi apresentado anteriormente, a escola, como organização específica, teve necessidade, ao longo do tempo, de sofrer mudanças encontrando no seu interior algumas resistências a essas mudanças. Barroso (2005), faz uma crítica/reflexão às mudanças que ocorreram na escola ao longo do tempo, referindo que hoje somos confrontados com a sobreposição de duas imagens antagónicas: por um lado assiste-se a uma continuidade e permanência das missões, estruturas e organização pedagógica que caraterizam a escola de hoje, e, por outro lado, têm ocorrido várias transformações no tocante aos espaços, às pessoas e relações entre elas, aos planos de estudo, aos programas, ao processo de avaliação, ao controlo disciplinar e aos órgãos de gestão. Segundo o mesmo autor a escola permanece na mesma em relação às suas 'funções', estruturas e formas de organização porque as grandes reformas que deveriam ter sido implementadas na escola falharam e encontraram algumas resistências por parte dos agentes educativos, "uma vez que não se dirigiram ao essencial, mas ao acessório (…). As grandes reformas conduzidas pelo poder político falharam e por isso a escola parece igual, porque continua a ter os mesmos problemas" (Barroso, 2005, p.174).

Assim, as reformas introduzidas não provocaram mudanças de fundo pois não puseram em causa princípios, modelos de referência e caraterísticas fundamentais da organização.

De acordo com Dubet (2000, in Barroso, 2005, p.175):

> (…) Apesar das contínuas transformações que a escola tem sofrido, muitas vezes parece subsistir um sentimento de perenidade, de conservadorismo, de imobilismo que faz com que as transformações sejam percebidas como uma longa decadência e não como resultado dum projeto sustentado de mudança.

As escolas devem converter-se em 'organizações estratégicas' e com capacidade de decidir sobre os seus projetos de mudança de acordo com as suas necessidades e prioridades. Pretende-se, com esta atitude, criar um compromisso entre as comunidades escolares e a educação que se deseja. Assim, a inovação gerada internamente tem como finalidade uma mudança 'instituinte', baseada na escola, no seu desenvolvimento e crescimento organizativo (Bolívar, 2003).

Bolívar (2003), defende que é a 'escola', no seu conjunto, que produz um 'valor acrescentado' à educação e valorização dos alunos, pelo que tem que ser objeto de uma reestruturação e conversão escolar. Assim, "são necessárias mudanças a nível de estrutura do sistema escolar que redesenhem ou reestruturem o que têm sido os modos de organizar a educação da cidadania, atribuindo novas competências e um novo lugar à escola" (Bolívar, 2003, p.19). Segundo o mesmo autor, o processo de mudança educativa e da própria cultura escolar, devem ser um processo dinâmico e capaz de promover a autorrenovação da escola, e tendo por base que essas mudanças se possam institucionalizar, passando assim a fazer parte da cultura organizativa dessa escola (Bolívar, 2003).

Para Bolívar (2003), a 'inovação educativa' está associada aos termos: mudança educativa ou curricular, reforma educativa, inovação educativa e melhoria. Considera que, "mudança, em sentido neutro, é um tipo de ocorrência suscetível de ser observada devido às diferenças apresentadas por determinado processo educativo ao longo do tempo, nas suas formas, qualidade ou estado" (Bolívar, 2003, p.50). A mudança pode ser imposta por medidas administrativas ou resultar do próprio contexto social.

No tocante ao conceito de melhoria, este tem sempre associado a atribuição de um valor, de uma avaliação, "a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependendo de um propósito moral" (Bolívar, 2003).

Assim, verifica-se que pode haver reformas que não impliquem mudanças e mudanças que podem ser classificadas como melhoria. As reformas costumam limitar-se a mudanças formais, terem origem em processos político-governamentais, serem planificadas a nível central e exteriores às escolas.

A inovação é considerada, segundo este autor, como uma mudança de caráter mais restritivo e qualitativo das práticas educativas vigentes, costuma ser gerada a partir de instâncias de base, nomeadamente: a escola, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais, entre outras (Bolívar, 2003).

Em educação não se justifica a mudança pela mudança, esta deve ter como função alterar qualitativamente a situação diagnosticada anteriormente e levar a um processo de melhoria e de inovação educativa.

A melhoria da escola está muito para além da implementação eficiente e fiel do desenho curricular elaborado e introduzido do exterior. Pressupõe, um compromisso partilhado entre todos os agentes educativos e uma análise reflexiva dos contextos e necessidades educativas a partir da qual se possam vir a legitimar e implementar as mudanças.

Estas mudanças, devem ser implementadas segundo uma perspetiva cultural da mudança educativa e contextualizadas em projetos inovadores e cujo foco da inovação é a escola na sua totalidade (Bolívar, 2003).

Formosinho (2000), defende que as escolas são, por natureza, 'conservadoras', logo pouco propícias à inovação e à mudança. No entanto, melhorar as escolas é um dever e uma tarefa árdua que deve envolver de forma direta e empenhada todos os agentes educativos (assumirem uma atitude reflexiva, crítica e renovadora).

A mudança educativa visa a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e jovens, bem como dos serviços prestados às famílias e às comunidades (Formosinho, 2000).

A mudança educativa, segundo o autor, deverá ser um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, tendo por base "não só o contexto sociopolítico geral, mas também os seus constrangimentos, os problemas que nela existem, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e as práticas educativas consolidadas" (Formosinho, 2000, p.18).

Assim, este autor defende, que a mudança educativa deverá ser contextualizada a cada escola concreta, com as suas caraterísticas e com a sua cultura peculiar. A mudança das escolas será percecionada pelas dinâmicas nelas criadas, pela relação que elas estabelecem com a mudança, pelo grau de complementaridade da intervenção dos vários atores (internos e externos à escola), bem como da dimensão pessoal (importância e significado que cada ator educativo atribui ao processo de mudança).

Caberá, a cada organização educativa, interpretar todos estes aspetos referenciados e implementar/articular o processo de mudança mais adequado tendo sempre como referencial "os fins, aos quais os meios se devem adequar" (Formosinho, 2000, p.22). Formosinho (2000), refere que os programas de mudança devem ter sempre presente os princípios que enformam a educação, dando ênfase às pessoas e ao seu grau de envolvimento no processo, bem como a necessidade de operacionalizar dinâmicas (quer no sentido ascendente, quer no sentido descendente da pirâmide organizativa) que facilitem e potencializem a mudança.

Barroso (2005), preconiza que no mundo académico, como no mundo do trabalho, a 'organização apta à aprendizagem' tornou-se uma ideia corrente. É necessário que ela desenvolva atividades de trabalho coletivo que passam nomeadamente por: resolução sistémica de problemas; aprender com as suas experiências e vivências organizativas; experimentação de novos enfoques; aprender com as melhores experiências e práticas dos outros, bem com transmitir de forma rápida e eficiente o conhecimento e o que se pretende para toda a organização.

Bolívar (2000, in Barroso, 2005, p.190), refere:

> As organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança.

Segundo Bolívar (2003), qualquer proposta de mudança educativa gera resistências, ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino. Logo, mudar implica a interiorização, por parte de cada escola, de uma nova cultura baseada na inovação.

Assim, a mudança educativa é complexa, deverá envolver todos os agentes educativos e ser 'encarada' por todos como um processo dinâmico, coletivo e relacional.

As mudanças educativas propostas a nível central não funcionam de forma uniforme porque cada escola é única, com a sua realidade interna, com o seu modo próprio de fazer as coisas, com a sua identidade e coerência. Caberá a cada organização educativa, criar mecanismos internos que propiciem o trabalho colaborativo, envolvendo/interiorizando em todos os seus agentes a nova cultura baseada na inovação e que levará à 'construção', no seu interior, do processo de melhoria. "Os propósitos e as metas da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem dentro da escola; é preciso, além disso, revitalizar a paixão pelo ensino" (Hargreaves, 1997, in Bolívar, 2003, p.58). Este mesmo autor faz referência às políticas de melhoria da educação que se fizeram sentir nas últimas décadas, considerando que nos encontramos atualmente na era da 'reestruturação escolar' que coloca o enfoque na aprendizagem dos alunos e na melhoria/qualidade da escola (articulando internamente os conceitos de melhoria e inovação com o desenvolvimento da organização no seu todo). De acordo com Fullan (1987), "(…) entende-se por inovação/melhoria, uma alteração da prática existente para se passar para uma prática nova ou revista, com vista a obter determinados resultados desejados na aprendizagem dos alunos" (Fullan, 1987, in Bolívar, 2003, p.55).

Assim, a escola deverá dispor de procedimentos e políticas internas que promovam a participação ativa e um compromisso entre alunos, pais, professores, administração, entidades locais, entre outras, que desencadeie o processo de mudança alicerçado em necessidades internas e desafios externos. Segundo o mesmo autor, qualquer proposta de mudança, concebida externamente, deverá ser reconstruída pela escola de acordo com as suas prioridades (adaptar as mudanças externas aos propósitos internos). As escolas que apresentam esta atitude conseguem olhar para as mudanças externas como algo que, em vez de lhes causar problemas, lhes cria oportunidades de 'melhorarem' e de se 'desenvolverem' enquanto organizações.

2.5. As Lideranças Transformadoras e a Implicação dos Professores na Mudança

Segundo Formosinho (2000), cada vez mais se tem vindo a abandonar a conceção de escola associada a uma dimensão pedagógica de tipo uniforme, centralizada, rotineira, para dar lugar a uma política de descentralização, capaz de promover a participação ativa e articulada dos vários agentes educativos. Assim, a escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física e configura-se como uma fronteira social, na qual todos os atores educativos interagem e têm um papel determinante no processo de inovação e mudança do sistema educativo.

As 'lideranças transformadoras' são capazes de analisar, compreender, melhorar e transformar as práticas pedagógicas em contexto escolar. Pretende-se desenvolver, no interior das organizações escolares, lideranças democráticas, participativas e onde se estabelecem compromissos e se constroem consensos entre os professores, enquanto atores determinantes no processo de mudança das escolas.

No atual quadro da crescente autonomia das escolas, a realidade de cada uma delas dependerá da sua estruturação, dinamização interna e da forma como se desenvolve o processo de liderança da organização educativa (Bolívar, 2003).

Bolívar (2003), considera que a liderança escolar deverá ser um 'fenómeno organizativo', envolvendo processos, atividades, dinâmicas que permitam, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas. Segundo esta perspetiva, interessa criar, dentro das organizações educativas, estruturas com 'funções de liderança' bem definidas e ativas, bem como, 'equipas diretivas estruturadoras da dinâmica colegial da escola', capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Toda esta estruturação, tem como finalidade, tornar cada escola capaz de se autorrenovar, criando assim uma cultura institucional própria que sustente o seu futuro desenvolvimento.

Assim, as estruturas de 'liderança transformadora' deverão estar atentas a todos os fenómenos e necessidades organizativas mas também deverão permitir que a organização 'se movimente' catalisando iniciativas e contribuindo, para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento e partilha

profissional e um veículo de mudança e melhoria organizativa. Por último, as estruturas de 'liderança transformadora' deverão ser verdadeiros agentes de mudança: "conseguir equipas diretivas unidas que articulem uma visão das missões da escola partilhada com os agentes da organização, é o desafio de uma liderança para a mudança" (idem, 2003, p.258).

Segundo o mesmo autor, a liderança de uma escola para além das funções administrativas e de gestão, cujo cumprimento é indispensável ao bom funcionamento da escola, deverá ser um facilitador da mudança nas instituições educativas, criando no seu seio um clima positivo e dinâmico de relações interpessoais que sejam facilitadoras da melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos.

Este autor defende ainda, que o êxito da mudança educativa está intrinsecamente associado a uma forte liderança, que dê voz aos professores e ao seu 'papel' como profissionais e agentes educativos, pelo que " a liderança, enquanto dinamizadora pedagógica da escola, leva à 'implicação' conjunta dos professores no processo de mudança, como fator-chave do processo de mudança educativa" (Bolívar, 2003, p.261).

Bolívar (1996), defende que o 'lugar' da escola tem vindo a mudar, dentro da política curricular, logo também o 'papel' e 'ação' das direções têm que ser alterados no sentido de dar resposta aos novos desafios e exigências das organizações escolares.

Bolívar (2003), define o conceito de 'liderança transformadora' como, a liderança, exercida de forma transformadora, pode contribuir para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade dos indivíduos, dentro da organização, para resolver problemas, bem como ajudar a identificar e definir os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir.

Leithwood (1994, in Bolívar, 2003), considera que a 'liderança transformadora' é um modelo de reestruturação escolar que permite que as escolas fomentem, no seu interior, práticas que estimulem as capacidades e motivações dos professores e da escola no seu todo (permite criar mecanismos internos, através dos quais se pode ultrapassar e dar resposta aos desafios com que são confrontadas diariamente). Assim, propõe várias caraterísticas/procedimentos que, no seu entender, devem estar subjacentes a uma liderança que pretenda contribuir para a reconversão da escola, nomeadamente: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas

educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola (Leithwood, 1994, in Bolívar, 2003).

Silva (2010), defende que a liderança é o motor de toda a construção histórica, social e cultural que se desenvolve no interior das organizações.

Assim, a liderança e gestão são indispensáveis para o sucesso da escola, uma vez que estas são submetidas a um permanente escrutínio por parte da sociedade em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e à qualidade dessa prestação. O exercício de verdadeiras 'lideranças transformadoras' torna-se necessário e é condição fundamental para relegitimar as escolas nas comunidades, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e como elementos fundamentais de desenvolvimento local.

As lideranças têm assim um novo papel o qual é determinante no processo de mudança e melhoria da organização escolar.

Segundo Crawford (2005):

> Uma das questões básicas colocadas por esta nova forma de encarar a liderança reporta-se à mudança da própria cultura da escola e à necessidade de mobilizar as energias do grupo para romper com rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, substituindo práticas individualistas por ações de grupo, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspetivas coletivas para responder aos desafios, valorizando sinergias no sentido de alcançar objetivos comuns (Crawford, 2005, in Silva, 2010, p.79-80).

Segundo Barroso (2001), os processos de mudança desenvolvidos nas escolas podem ser desencadeados através de dois tipos de estratégias, raramente complementares e quase sempre antagónicas, a saber: as inovações produzidas por iniciativas de 'minorias ativas' de professores, que normalmente não têm impacto e poder de resposta para os problemas da organização escolar no seu todo e as reformas, produzidas por iniciativa do poder político e da administração central. Neste segundo caso, as reformas têm como finalidade apresentar respostas globais e decididas centralmente para os problemas locais, não tendo, portanto, em linha de conta a diversidade e especificidade de cada um dos contextos escolares. Segundo o autor, é esta distinção, entre os dois tipos de processos de mudança, que explica que, ao nível micro, 'as escolas' se vão tornando cada vez mais diferentes, enquanto ao nível macro, 'a Escola' (o sistema) continue a parecer cada vez mais igual.

Barroso (2005), defende que existe um desfasamento entre a 'oferta' escolar e a 'procura' escolar de largo espectro social, composta por um público muito heterogéneo no tocante aos aspetos culturais, sociais e académicos. Considera que a massificação da escola não foi acompanhada da criação de estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população. No seu entender, as organizações escolares não dispõem de recursos e modos de ação necessários para gerir as necessidades, expectativas e anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

É neste contexto que é fundamental refletir sobre a atividade docente e os novos 'desafios' e 'papel' que lhes são atribuídos como agentes educativos e pilares da mudança e inovação que deverá ocorrer dentro das organizações escolares.

Segundo Bolívar (2003), todo o processo de mudança e inovação tem como finalidade melhorar a aprendizagem dos alunos e permitir o desenvolvimento profissional dos professores. As escolas só melhoram se os professores individualmente e coletivamente aprenderem a desenvolver melhor todo o processo de ensino aprendizagem.

Assim, e segundo Nóvoa (1999), os professores devem "assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando consequentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar" (idem, 1999, p.117). O mesmo autor considera que os professores devem encarar a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável do progresso e da mudança social o que implicará uma nova atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências. As reformas educativas surgem como uma resposta clara a muitas das atuais deficiências do sistema de ensino e a mudança é encarada, pelos professores, como um esforço no sentido de encontrarem respostas adequadas às situações vivenciadas em contexto escolar (Nóvoa, 1999).

Nóvoa defende que numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interatuam, projetos pessoais e coletivos que se desenvolvem e se cruzam, dinâmicas exteriores que se refletem no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de interpretar os acontecimentos e de promover uma intervenção esclarecida na mudança.

Pretende-se então, envolver de forma real e empenhada os professores no processo de mudança da escola, contribuindo estes, através da sua ação, para a criação, dentro da organização escolar, de um corpo docente mais dinâmico, empenhado e dialogante. Esta 'ação concertada' tem como finalidade envolver outros professores na implementação de projetos comuns, criando assim, um ambiente de partilha, formação e inovação na escola e para a escola. "Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reatualizam-se os saberes; diversificam-se atividades e papéis, redimensionam-se, aprofundam-se as relações; recria-se a profissão …" (Nóvoa, 1999, p.177).

Ainda de acordo com Nóvoa (1999), os professores têm que estar atentos às necessidades e situações vivenciadas na escola e terem uma atitude no sentido da inovação, do acolher da diversidade, do alicerçar a sua atividade na partilha de experiência e no trabalho colaborativo, da capacidade de contextualizar os acontecimentos e os factos, da vontade de intervir nos processos, da persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao seu crescimento profissional e ao desenvolvimento da organização educativa… que funcionem, finalmente, como 'catalisadores' da melhoria e mudança da Escola.

3.COMUNICAÇÃO

Desde os primórdios da Humanidade que a comunicação desempenha um papel fundamental na existência humana. Os meios que o Homem desenvolveu ao longo dos séculos, mostram a necessidade e importância que a comunicação tem. A comunicação é a matriz na qual assentam todas as atividades humanas, Pereira (2005, p.1985) refere mesmo que há uma "crescente valorização dos processos comunicativos enquanto elementos essenciais da vida em sociedade" o que leva alguns autores a considerar que 'a sociedade é comunicação' e que esta é "uma das chaves da vida em sociedade e da vivência humana" (Marín *et* al., in Pereira, 2004, p.1985).

Comunicar é o modo como o Homem compreende o outro, tornando-se cada vez mais complexo pois a comunicação visa fins pessoais e sociais: comunicamos para informar e estar informados, influenciar, realizar tarefas, criar, desenvolver… (Fernandes,1999). A comunicação é também o processo pelo qual as hierarquias de

uma organização garantem o envolvimento da participação e desempenho dos diferentes atores que integram a organização. Acaba por ser o meio de se conduzir as tarefas de forma eficiente e de motivar e desenvolver a cooperação entre todos. Podemos considerar que contribui também para a promoção de um ambiente favorável e cooperativo e de satisfação dos atores organizacionais. No processo de tomada de decisão é importante a informação que está distribuída pelos vários atores que compõem as equipas de resolução de problemas, chega-se mais facilmente a consenso se a comunicação for adequada.

3.1. O Processo de Comunicação

A comunicação implica a troca de informação e esta tem de ser transmitida, rececionada e descodificada significando que só podemos considerar que houve comunicação eficaz quando o recetor indica ao emissor que a informação lhe foi enviada reenviando-lhe informação *(feedback)* (Ferreira, Neves, Nunes & Caetano, 1996).

Importante é também a perceção do significado da comunicação. Existe um modelo básico do processo comunicacional que nos permite ter uma visão ampla dos vários modelos teóricos conhecidos. Este modelo básico integra as caraterísticas principais dos vários modelos: emissor, recetor, código, mensagem, canal e *feedback* (Ferreira, Neves, Nunes & Caetano, 1996). O 'emissor' pode ser um indivíduo, grupo ou organização que pretende comunicar com determinado 'recetor'. Este é o que recebe e descodifica a mensagem. Nas organizações os vários atores comunicam entre si e podem atuar como emissores ou recetores. O 'código' é a linguagem usada pelo emissor para transmitir a sua mensagem e, para Fiske (1999, p.36), define-se como "um sistema de significados comum aos membros de uma cultura ou subcultura". Sabendo que os signos usados podem ser verbais (linguagem) e não-verbais (símbolos, sinais, desenhos…) existem constrangimentos na utilização do código usado se os mesmos não tiverem o mesmo significado para o recetor. Nas organizações sabemos que os significados das palavras podem ser diferentes, dependendo do contexto, da linguagem utilizada (erudita, vernácula) e da significância das palavras (Ferreira, Neves, Nunes & Caetano, 1996). A 'mensagem' é o resultado da codificação e é apreendida pelo recetor pela forma como é

transmitida pelo emissor. Importante é a forma pela qual a mensagem é transmitida – 'o canal'. Aqui realçamos o facto das expressões faciais, modo de falar, forma de estar/ atuar - se falarmos em comunicação presencial - poderem levar a interpretações diferentes das que se pretendem transmitir. A forma como a comunicação é transmitida é tão importante como o conteúdo. Consideramos que, por vezes, a comunicação eletrónica pode empobrecer a comunicação e gerar equívocos interpretativos. O *feedback* é a mensagem de retorno que o recetor, agora emissor, envia ao emissor de origem. Podemos afirmar que o *feedback* "ajuda o comunicador a adaptar as suas mensagens às necessidades e reações do recetor" (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007, p.443) e faz com que o recetor se sinta envolvido na comunicação e a participar das decisões.

Na comunicação não se pode descurar tudo aquilo que interfere na transmissão e receção das mensagens – 'o ruído'. São várias as fontes de ruído: fracas ligações telefónicas, barulhos que rodeiam uma conversa ou os vírus nos sistemas informáticos, entre outros (como veremos a diante).

Não se concebe o processo comunicacional sem se referir a importância do *contexto* situacional em que decorre, uma vez que "representa o quadro cultural, social e psicológico em que a comunicação se processa. Por exemplo, a mesma mensagem pode ser interpretada de modos diferentes e dar origem a diferentes respostas do recetor, consoante a cultura a que pertencem os comunicadores" (Rego, 2007, p.53). Um dos mitos da comunicação é pensar-se que numa mesma organização todos comunicam da mesma forma, esquecendo que o contexto está na mente e na forma de nos relacionarmos com os outros, no cargo e função que desempenhamos. Este processo não é assim um processo linear e simples é muitas vezes um processo ambíguo com a interferência de condicionantes como *o* 'ruído', 'contexto' e 'sinais não-verbais' que levam ao condicionamento dos resultados. Acaba por ser um processo complexo que deriva da interação não só do código utilizado mas das caraterísticas de cada um dos atores, e das estruturas sociais e contextuais em que se insere.

3.2. A Comunicação Organizacional

As organizações formadas por pessoas, não existiriam sem comunicação e o seu funcionamento depende da clareza com que se comunica. Na organização o ato comunicativo não causa os mesmos efeitos em todos os atores, a informação não é recebida e (des)codificada da mesma maneira. Os aspetos relacionais, os contextos, as condicionantes internas e externas, bem como a complexidade que permeia todo o processo comunicativo têm de ser tidos em conta. Não podemos analisar a comunicação na organização à luz dos processos de como se faz a transmissão das mensagens ou do conhecimento, "mas como uma atividade prática que tem como resultado a formação de relacionamento" (Taylor, 2005, p.215).

Numa organização é muito difícil que os seus objetivos consigam ser atingidos sem comunicação entre os seus atores. Na literatura sobre as organizações, a comunicação é, depois das lideranças, 'o requisito-chave para as mudanças' (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007), mas também é vista como a causa de muitos constrangimentos e *o* 'remédio para alguns males'. Consideramos sim que a comunicação acaba por ser o método/ meio de resolução de grande parte dos problemas organizacionais. Como refere Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, a comunicação "representa uma espécie de aparelho circulatório da vida organizacional" (2007, p.434).

As organizações constituídas por grupos sociais têm um propósito/ objetivo/ intenção: promover o desenvolvimento e a realização pessoal. Na medida em que estes grupos não vivem isolados, a organização assenta na comunicação que leva à procura de consensos aquando da resolução de problemas. Os processos de decisão assentam cada vez mais na "discussão entre participantes, na troca de informações, na própria mediatização" (Serra, 2007, p.1-2), pois ocupa um lugar privilegiado nas organizações. Os processos de comunicação condicionam a existência e a eficácia da organização, e esta depende da segurança, rapidez e exatidão das suas comunicações, quer a nível interno como externo.

A comunicação eficaz faz-se sentir em todas as organizações, e na escola, o sucesso dos seus alunos, a sua avaliação, a resolução dos problemas/ conflitos e o seu bom funcionamento e clima, dependem da qualidade da comunicação que se estabelece entre os seus atores. Na organização, o processo comunicacional visa atingir dois

objetivos fundamentais: disponibilização de informação para que os atores se orientem nas tarefas que têm de cumprir; e a promoção da motivação e satisfação no trabalho bem como a cooperação que assegura o trabalho de equipa. A questão da comunicação constitui pois um aspeto fundamental da administração das organizações e a informação assume uma importância para o seu desempenho racional. Como refere Downs (in Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007, p.434) "uma organização humana é simplesmente uma rede comunicacional: se a comunicação falha, uma parte da estrutura organizacional também falha".

Referimos que um dos elementos do modelo básico e muito importante no do processo comunicativo é o ruído ou barreiras existentes na comunicação organizacional. Estes podem ser de vária ordem: 'pessoais'; 'administrativos/ burocráticos'; 'excesso de informação'; e as 'informações incompletas' (Kunsch, 2003). As 'pessoais' têm a ver com o modo como cada um, na organização, pode ou não facilitar as comunicações, dependendo este 'ruído' da personalidade, estado de espírito, emoções, valores e forma de comportamento no contexto da organização. *As* 'administrativas', decorrem da forma como a organização atua e processa as suas informações. O 'excesso de informação' está presente nas instituições atuais, a imensidão de papéis, mensagens, impressos, reuniões, com que os recetores das mensagens se deparam, não propiciam uma comunicação eficaz devido à dificuldade em se observar e absorver todas as mensagens. As 'incompletas' ou 'parciais' são as que chegam de forma fragmentada, distorcida, não são transmitidas ou são sonegadas (Kunsch, 2003). Consideramos ainda que a 'filtragem' e a 'sobrecarga de comunicação' são outras duas barreiras existentes no processo comunicativo organizacional da atualidade. É comum filtrarem-se mensagens para que estas cheguem de forma positiva ao recetor e esconder informações desfavoráveis nas mensagens para as hierarquias. A 'sobrecarga de comunicação' decorre das formas e da diversidade de meios disponíveis para se comunicar, a avalanche de informação é tão grande que não se consegue responder adequadamente a todas as mensagens (Kunsch, 2003).

Outro aspeto a não descurar é o modo como os atores organizacionais comunicam. Há uma variedade de tipologias de estilos pessoais de comunicação na literatura, sendo a mais comum a que distingue os estilos 'assertivo', 'agressivo' e 'passivo' (Waters, 1982; Wilson, 1997). O comunicador 'assertivo' carateriza-se por respeitar

ambas as partes envolvidas sentindo que, embora tenha direitos, a outra pessoa também tem direitos semelhantes. É também sensível aos sentimentos dos outros e mostra caminhos a seguir na resolução de problemas. Realista, decidido e confiante negoceia em vez de impor uma decisão. Assim considera-se que os resultados que advêm deste estilo possam ser melhores do que os de outros. O comunicador 'agressivo' não ouve os outros e tende a monopolizar a comunicação. Com uma atitude dominadora, estes comunicadores conseguem, muitas vezes, o que querem, muitas vezes em detrimento dos outros. Em situações de crise, estes comunicadores podem ser eficazes, mas em situações normais tendem a alienar as pessoas e a provocar, muitas vezes, contra agressões, o que poderá levar a resultados ineficazes pois os outros fazem porque foram coagidos. O 'passivo' comporta-se de forma tímida e retraída, raramente fala e concorda sempre com os outros executando o que lhe é exigido. É o tipo de pessoa que evita conflitos e tem dificuldade em defender os seus interesses, na organização não é tido em consideração pelos outros, principalmente quando reclamam constantemente em vez de fazer o que é necessário. São os seguidores ideais, pois promovem as causas dos outros, mas geralmente não são tidos em muita consideração pelos seus colegas.

Concluindo, o estilo 'agressivo' pode ser uma barreira à comunicação; um comunicador com um estilo muito vincado pode ter dificuldade em comunicar com alguém de estilo diferente; estilos semelhantes facilitam a comunicação e diferentes estilos podem dificultar a comunicação ou ser motivo de se resolverem os problemas de forma criativa. Ou seja o estilo mais adequado é o 'assertivo' uma vez que negoceia e não impõe uma decisão, respeitando assim os outros.

3.3. A Comunicação na Organização Escolar

A Escola de hoje, sempre em constante mutação e evolução, necessita que os seus profissionais sejam eficazes e eficientes e, por esse motivo, não devem trabalhar isolada e individualmente, é pois necessário o trabalho colaborativo, em equipa, de forma a poderem dar as respostas adequadas às situações e dificuldades que se lhes deparam. A organização escolar como 'organização que aprende' é formada por pessoas que aprendem juntas e que comunicam continuamente (Senge, 2005).

Na organização educativa a comunicação visa o fornecimento de informação necessária aos seus atores para que funcione de acordo com as normas legais e o seu projeto educativo atinja os seus objetivos e metas e motive todos os seus atores. É fundamental que a escola/ agrupamento saiba o que comunicar e a forma de o fazer. Para melhorar o desempenho/ performance da organização é necessário um bom esquema de comunicação, fácil, rápido e eficaz. A eficácia pode ser medida a partir dos modelos de análise desenvolvidos por Thayer (1979), o modelo 'intrapessoal', 'interpessoal', o 'organizacional' e o 'tecnológico'. O primeiro modelo, 'intrapessoal', é a comunicação que uma pessoa tem consigo mesma. O emissor e o recetor são um só e este modelo baseia-se na reflexão e diálogo interior. O segundo, 'interpessoal', tem em conta a comunicação entre os indivíduos. Deve-se ter em conta que cada pessoa tem as suas próprias capacidades e formas de compreender o mundo, sendo que estas aptidões devem ser respeitadas pelas organizações. O aperfeiçoamento das boas relações interpessoais é um dos objetivos decisivos na educação, podendo contribuir para a facilitação das relações com os diversos atores educativos. O modelo 'organizacional' carateriza-se pelas redes de fluxos de informação que se estabelecem entre os membros da organização. Finalmente, o modelo 'tecnológico' diz respeito aos equipamentos que servem para armazenar, processar e distribuir informação. Todos estes modelos estão presentes na organização educativa e precisa de entender todos os fenómenos que estão ligados ao indivíduo, de forma a melhorar a comunicação.

Na compreensão dos fenómenos comunicacionais na organização educativa, deveremos também fazer referência aos fluxos e estruturas da comunicação. A comunicação pode ser 'formal' e 'informal'. Denominamos de comunicação 'formal' a que é oficial, normalmente é escrita e percorre os canais usados na instituição, emana pois da estrutura organizacional podendo ser "uma comunicação administrativa que se relaciona com o sistema expresso das normas que regem o comportamento, objetivos, as estratégias e conduzem a responsabilidades dos que integram as organizações" (Kunsch, 2003, p.84). A 'informal' é mais espontânea, ocorre independentemente dos canais oficiais e emerge das relações sociais entre os atores educativos. Podemos integrar aqui a especificidade que pode adquirir a comunicação entre os pares dos Departamentos Curriculares. Segundo Krackherdt & Hanson (1993, p.104) "se a organização formal é o esqueleto de uma empresa, a

informal constitui o sistema nervoso central que guia os processos de pensamento coletivo, as ações e as reações das suas unidades de negócios".

Segundo Kreeps (1995) a existência de comunicação informal por parte dos membros das organizações, decorre da necessidade de terem de saber se as mudanças organizacionais afetarão as suas vidas uma vez que a comunicação formal nem sempre lhes dá as respostas mais adequadas. Como salienta Kunsch (2003) a comunicação informal deve ser canalizada para o lado construtivo e ajudar a organização a encontrar respostas rápidas para as inquietações ambientais e facilitar o convívio e a gestão das pessoas com vista a uma administração mais participativa.

As informações são processadas por diversos meios e nas organizações constituídas por públicos diversos os meios são diversificados. Utilizando a classificação de Redfield (1985) para uma descrição sumária, verificamos que os meios são efetivamente todos utilizados na organização educativa: 'os meios orais' dividem-se em 'diretos', com os diálogos, entrevistas, reuniões que se vão realizando e os 'indiretos' como o telefone, intercomunicadores; 'os escritos', correspondem a toda a informação impressa como circulares, avisos, boletins, convocatórias, jornais…; 'os pictográficos', como mapas, fotografias, pinturas, desenhos...; os 'escrito-pictográficos' utilizam a escrita e a ilustração; 'os audiovisuais' constituídos por vídeos institucionais, filmes, documentários e 'os telemáticos', meios interativos e virtuais aliam o uso do computador com os meios de telecomunicações, sendo exemplo a intranet, o correio eletrónico e o telemóvel.

Quanto aos fluxos de comunicação numa organização Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso (2007) consideram a existência de quatro: 'descendente', 'ascendente', 'lateral/ horizontal' e 'diagonal'. Consubstanciada em instruções de trabalho, diretrizes, repreensões, procedimentos, avisos, informações, a 'comunicação descendente' é aquela que flui dos níveis hierárquicos superiores para inferiores. A 'comunicação ascendente', que utiliza o caminho contrário da anterior, dos subordinados para os superiores hierárquicos é menos frequente e concretiza-se nos pedidos de esclarecimentos, relatórios, queixas, sugestões, solicitações. A 'comunicação horizontal ou lateral' é feita entre pessoas do mesmo nível hierárquico tendo três funções principais: a coordenação do trabalho; a partilha de informações; e a resolução de problemas interdepartamentais. Por último, a 'comunicação diagonal', do ponto de vista formal é a mais rara, uma vez que é importante quando

as pessoas não podem comunicar de modo eficaz através de outros canais - o exemplo que podemos dar é a necessidade das estruturas centrais do Ministério da Educação de determinada informação que pedem diretamente à escola/ agrupamento. Os meios eletrónicos de comunicação estão a facilitar o desenvolvimento deste fluxo.

As organizações educativas, como fontes de informações para os seus diversos atores, não devem ter a ilusão de que todos os seus atos comunicativos causam os efeitos positivos desejados ou que são respondidos e aceites por todos. Os aspetos relacionais, os contextos, os condicionantes internos e externos, bem como a complexidade que permeia todo o processo comunicativo têm também de ser tidos em conta.

CAPITULO III – ESTUDO EMPIRICO

1. PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA

O objetivo geral do projeto está diretamente relacionado com a articulação do trabalho da Equipa de Autoavaliação do agrupamento com as Lideranças Intermédias, com vista a implementar o processo de autoavaliação do agrupamento, como um processo comum, produzido e partilhado com vista à melhoria do agrupamento onde trabalham.

Consideramos então como público-alvo, todos os professores e educadores que trabalham no Agrupamento 'AELN', constituído por 174 professores na sua totalidade, no ano letivo de 2014/2015.

Uma vez que o estudo foi realizado numa escola, não se torna difícil, através da base de dados da escola, dispor de uma lista exaustiva dos membros da população a estudar – uma base de sondagem. Para esta realidade, a situação ideal é a amostra aleatória, e ao "aumentarmos a dimensão da amostra temos mais possibilidades de descobrir relações, mesmo ténues" (Ghiglione, 1992, p.64). O nosso estudo compreendeu duas amostras. Assim, no inquérito por questionário auscultamos 51% dos professores e educadores do Agrupamento 'AELN' e no *focus group,* participaram 6% do público-alvo, garantindo desta forma a qualidade e validade dos resultados.

1.1. Constituição da Amostra

A caraterização pessoal e profissional dos professores e educadores inquiridos foi feita a partir das seguintes variáveis independentes: sexo, tempo de serviço (em 31/ 08/ 14), tempo de serviço no Agrupamento AELN (em 31/ 08/ 14), categoria profissional e se desempenha cargo(s) nas estruturas de orientação educativa.

Da amostra fizeram parte 89 docentes de todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, totalizando 51,2% do público-alvo.

Como seria de esperar, reflexo de uma maior proporção de mulheres no sistema de ensino português, também da amostra fizeram parte mais mulheres (71,6%) que homens (28,4%).

Relativamente ao tempo de serviço, podemos verificar que os inquiridos têm muitos anos de experiência profissional, já que 74,1% têm entre 11 e 20 anos de serviço e 18,5% têm mais de 20 anos de serviço (Gráfico 1).

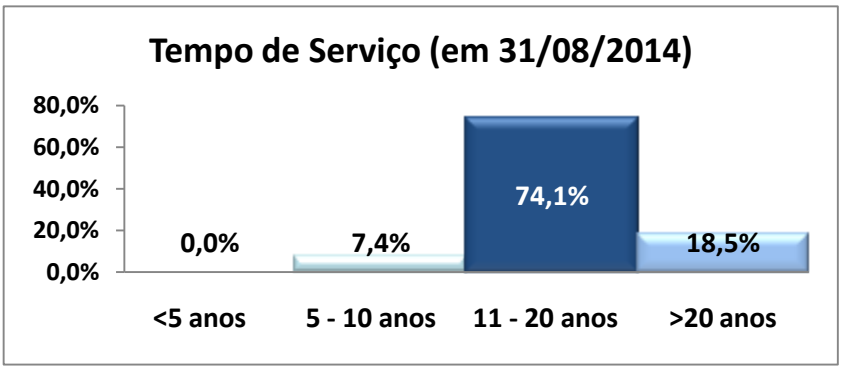


Gráfico 1 - Tempo de Serviço (em 31/ 08/ 2014)

Em relação ao tempo de serviço no Agrupamento 'AELN', denota-se que 40,7% dos docentes trabalha no agrupamento há menos de cinco anos e 28,4% trabalha há menos de 1 ano. Apenas 11,1% trabalha há menos de 10 anos e 19,8% trabalha há mais de 10 anos.

Em relação à categoria profissional verificamos que 81,5% dos inquiridos são professores do quadro e 18,5% são ainda professores contratados

No que diz respeito ao desempenho de cargos nas estruturas de orientação educativa constatamos que 43,2% dos docentes desempenha cargos e 56,8% não desempenha qualquer cargo.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Um problema de investigação em educação é um objeto de estudo que se inicia quando se procura a resposta a uma questão ou problema. Estuda-se o problema seguindo uma metodologia própria que carateriza a investigação. Na investigação tem de haver processos metodológicos próprios que se aliam a paradigmas já construídos. Pacheco (1995, p.67) salienta que "toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora".

Por método entende-se um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos. Dentro do método científico podemos optar por abordagens de caráter quantitativo ou qualitativo. Hoje a investigação é desenvolvida num contexto mais específico e constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação temos de utilizar perspetivas e metodologias variadas.

A investigação qualitativa "abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações" (Freixo, 2011, p.145). Os procedimentos metodológicos deste tipo de investigação são variados e podem ser conjugados com diversas técnicas. O objetivo desta abordagem é "descrever ou interpretar mais do que avaliar" (idem:146), o que importa ao investigador é compreender e dar sentido à investigação. Neste tipo de investigação "a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (Bogdan & Biklen in Carmo & Ferreira, 2008, p.199).

Segundo Fernandes (1991, p.3), "o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda, é investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções".

Para Biklen & Bogdan (1994, p.47-50) são cinco as principais características da investigação qualitativa:

"- o investigador é o "instrumento" principal de recolha de dados que se processa no seu ambiente;

- a descrição antecede a análise de dados;

- o processo é mais importante que "os resultados e produtos;

- a análise de dados é feita de forma indutiva;

- o mais importante é o significado do que é investigado."

A abordagem qualitativa parece constituir uma das que melhor responde aos desafios que se colocam, hoje, em investigação educacional, pois pressupõe: que a recolha de dados se realize em contextos reais valorizando a descrição e interpretação de situações (Afonso, 1994). Num estudo desta natureza e citando Biklen & Bogdan (1994, p.16) "as questões a investigar não se estabelecem mediante

a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural".

A vertente qualitativa do nosso estudo advém do facto de este decorrer no ambiente natural da escola. Aliada a esta vertente temos também uma de cariz quantitativo, necessária para se "fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos" (Carmo & Ferreira: 2008, p.196). A necessidade de se recolherem dados observáveis e quantificáveis levarão à utilização de um inquérito por questionário e de um *focus group* que resultarão numa 'triangulação metodológica'.

Segundo Patton (In Carmo & Ferreira, 2008, p.201-202) a triangulação "torna um plano de investigação mais sólido" sendo necessária a combinação dos dois métodos.

Pelas caraterísticas descritas, a nossa investigação terá um cariz misto, no entanto, os instrumentos e técnicas de análise de dados pertencem às abordagens da 'investigação qualitativa' e da 'investigação quantitativa'. Segundo alguns autores (Reichardt & Cook, 1986; Patton, 1990; Oliveira & Santiago, 2004; Moreira, 2006 In Carmo & Ferreira, 2008) os dois tipos de abordagens metodológicas podem ser utilizados numa mesma investigação, se selecionarmos os passos que melhor se adequam à investigação em curso. A conjugação de metodologias tem-se também traduzido numa mais-valia no que respeita ao complemento e/ou contraste de informação (ou conclusões) e na validação de dados.

Ao pretendermos analisar a dificuldade de articulação das Lideranças Intermédias com a Equipa de Autoavaliação, com vista a implementar o processo de autoavaliação do agrupamento, pareceu-nos que a opção metodológica mais correta, seria o estudo de caso, pois como refere Merriam (In Carmo & Ferreira, 2008, p.235) num estudo de caso de natureza qualitativa "a definição do problema de investigação resultou da nossa própria experiência".

Relembrando Lessard-Hébert et al. (2008, p.169) o estudo de caso ocupa uma posição privilegiada no campo da investigação pois é mais real, mais aberto e menos controlado, estando o investigador pessoalmente implicado pois "aborda o seu campo de investigação a partir do interior" e analisa-se o fenómeno no seu contexto real (idem, 170).

Tal 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", consistindo "na

observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (Merriam, in Biklen & Bogdan, 1994, p.89). Para Yin (1998, in Carmo & Ferreira, 2008, p.234) é “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real. O seu objetivo é compreender o ‘como’ ou o ‘porquê’ desse fenómeno" e Bell (2003, p.24) considera mesmo que "um estudo de caso bem-sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micro políticas e padrões de influências num contexto particular".

A investigação qualitativa foca-se em amostras de pequena dimensão. A este nível, o *focus group* foi constituído por 11 elementos onde se verificou a representatividade de todos os departamentos curriculares e da equipa de autoavaliação.

Ao longo da pesquisa foram formalizados todos os princípios éticos que regem a investigação em educação, sendo contratualizadas todas as autorizações necessárias e todos os intervenientes na investigação serão devidamente informados dos objetivos da nossa investigação.

O processo de investigação que desenvolveremos incluiu em primeiro lugar a revisão da literatura com leituras de obras de referência da área em estudo e a análise dos normativos legais, o que constituirá o referencial teórico dos domínios a desenvolver, a administração dos questionários e a realização do *focus group*.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em qualquer investigação é necessária a elaboração de instrumentos específicos para a recolha de dados, pois será a partir dessa recolha que se tornará possível uma análise conducente à obtenção de resultados. Em investigação educacional podem ser utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, de natureza qualitativa ou quantitativa. Ambas são adequadas, sendo necessário selecionar os passos em que se recorre à quantificação e os momentos em que se opta pelo conteúdo.

Considerámos para a nossa investigação, o ‘inquérito por questionário’ e o *focus group* como sendo os que melhor facilitam a obtenção de respostas à nossa questão de partida e dado o tempo disponível para a realização da investigação.

Embora Bisquerra (1989, p.103) defina a entrevista como "uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação

relevante para uma investigação", ela pode envolver mais pessoas tal como no *focus group*. Permitirá que se compreendam os sentidos e significados que a equipa de autoavaliação e as lideranças intermédias dão às suas ações e o modo como encaram a realidade.

O 'questionário' é o instrumento mais usado para a recolha de informação (Freixo, 2011, p.197). A escolha do 'inquérito por questionário' para a recolha de dados deve-se ao facto de ser o meio mais rápido e eficaz de obter informação de um grande número de pessoas e por ser "uma técnica relativamente simples de aplicar", apresentando ainda a vantagem de "ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos" (Ghiglione & Matalon, 2005, p.14). Com esta técnica o investigador e os inquiridos não interagem, daí que a sua construção tenha de ser cuidada e bem organizada de modo a ter "coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica a quem a ele respondeu" (Carmo & Ferreira, 2008, p.154). Também a sua eficácia depende do modo como o construímos uma vez que colocamos a um conjunto de inquiridos, questões variadas e de acordo com a problemática que pretendemos investigar.

Este instrumento tem-se também 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). O objetivo da utilização deste instrumento tem, também, a ver com o facto de se pretender analisar e indicar temas para debate nos *focus group*.

O inquérito por questionário foi elaborado e validado para posterior aplicação a toda a amostra. Seguidamente, a análise de dados foi feita por análise de conteúdo e estatística, utilizando o programa SPSS 20.0 para o sistema operativo Windows, permitindo a análise e discussão de resultados.

Foi ainda utilizado o *focus group* ou grupo de discussão, técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe.

Os *focus group* tornam possível reunir, simultânea ou sequencialmente, os diferentes parceiros ou partes interessadas envolvidos e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os participantes geram novos conhecimentos e entendimentos. Ao jogar com a interação e o confronto de

diferentes pontos de vista, a técnica serve para revelar as perceções e os pontos de vista dos participantes sobre tópicos e questões relevantes para a avaliação. O papel de moderador desempenhado pelo avaliador na discussão do *focus grou*p tem o intuito de dar abertura à discussão e de alargar o seu âmbito ou as oportunidades de resposta. Os participantes são incentivados a dar um novo rumo – muitas vezes, inesperado – à conversa, dando abertura a diferentes ângulos sobre os tópicos em avaliação, e a sondar níveis mais profundos.

4. TÉCNICAS DE ANÁLISE 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, 1995).

A 'análise de conteúdo' na investigação social é cada vez mais utilizada, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. A análise de conteúdo permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva. Estando frequentemente associada a análise de documentos, cujos elementos de informação se prestam particularmente bem a um tratamento através da análise da enunciação e da análise estrutural; mais raramente aos inquéritos por questionário para o tratamento das perguntas abertas (Quivy, 1995). Será portanto determinante o método de análise de conteúdo nesta pesquisa para a análise das perguntas abertas do inquérito por questionário e no *focus group*, garantindo desta forma rigor e profundidade.

A 'análise estatística', por sua vez, ao apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações, assim a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que um simples método de exposição dos resultados. Estas técnicas gráficas e estatísticas dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição. Os dados recolhidos por um 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, 1995). Neste

sentido, a análise estatística também será um método a adotar para a análise dos inquéritos por questionário, para tal será usado o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para o *Windows*.

4.1. Questionário e *Focus Group*

O inquérito por questionário foi constituído por duas partes. A primeira parte contém questões relativas à caraterização pessoal e profissional dos inquiridos, a segunda parte abrange um conjunto de questões com afirmações que nos permite recolher informações sobre a sua perceção, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de autoavaliação, lideranças intermédias e comunicação no agrupamento em que estão inseridos.

No questionário são consideradas questões abertas e fechadas ou de escolha fixa, através das quais apresentámos aos inquiridos uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, baseadas na revisão da literatura. Em cada questão, colocamos algumas frases na forma afirmativa, com cinco possibilidades de escolha (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente), de forma a obter a opinião dos participantes sobre a temática em estudo.

Antes da aplicação do inquérito por questionário foi feito um pré-teste, recorrendo a alguns professores que exercem funções ligadas à autoavaliação em dois agrupamentos distintos.

Foram realizados dez questionários pré-teste, que foram entregues às equipas de autoavaliação desses agrupamentos, a quem foi explicado o objetivo do mesmo e que se disponibilizaram para participar, preenchendo, distribuindo, recolhendo e emitindo opinião sobre os questionários. Fruto deste teste, foram realizadas algumas alterações nas frases apresentadas, acrescentadas e retiradas outras de forma a permitir uma melhor perceção e objetividade em cada item e no questionário, na sua globalidade.

A versão final foi criada e disponibilizada com recurso a uma ferramenta do *Google Drive*. Esta ferramenta permitiu no final aceder aos gráficos dos resultados, facilitando assim o nosso trabalho. A versão final do questionário aplicado segue em apêndice. (Apêndice I)

Em relação ao *focus group*, a elaboração do guião teve como base os resultados obtidos no inquérito por questionário, principalmente naqueles que deixaram maiores dúvidas de interpretação, tendo sido estruturado através de algumas questões, com base nos temas abordados também no inquérito e que permitisse que os participantes tivessem uma igual possibilidade de participação na discussão. As perguntas foram cuidadosamente definidas e organizadas seguindo uma certa sequência, começando pelas mais genéricas. O guião de aplicação do *focus group* segue em apêndice. (Apêndice II)

Este tipo de método de discussão permitiu a recolha de informação detalhada sobre as opiniões dos participantes selecionados, que foi vertida num documento elaborado para o efeito. (Apêndice III)

Os resultados provenientes do *focus group* foram posteriormente comparados com os resultados dos questionários para identificar possíveis convergências.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Avaliação Institucional / Autoavaliação do Agrupamento

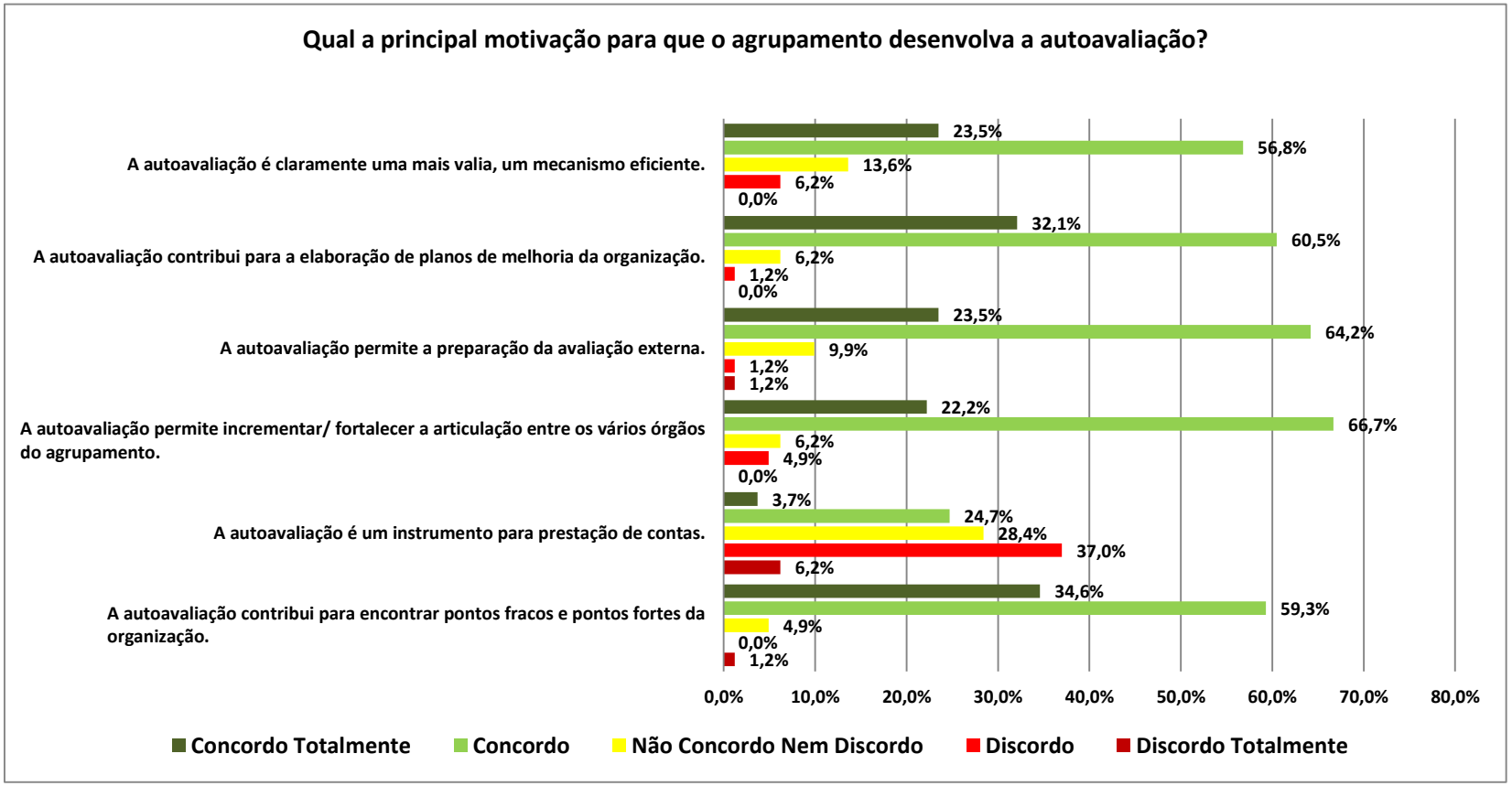


Gráfico 2 - Principal motivação para que o agrupamento desenvolva a autoavaliação

Em relação à principal motivação para que o agrupamento desenvolva a autoavaliação, verificamos que as razões apontadas, com um grau de concordância (concordo totalmente e concordo) mais elevado são:

- Contribuir para encontrar pontos fracos e pontos fortes da organização, com 93,9%; contribuir para a elaboração de planos de melhoria da organização, com 92,6%; permitir incrementar/ fortalecer a articulação entre os vários órgãos do agrupamento, com 88,9%; permitir a preparação da avaliação externa com 87,7% e a autoavaliação é claramente uma mais-valia, um mecanismo eficiente, com 80,3%. Estes resultados são também confirmados pela opinião da maioria dos participantes do *focus group*, expressa pelas definições que realizaram na introdução ao tema – autoavaliação.

No que se refere à afirmação que considera a autoavaliação um mecanismo para prestação de contas, verificamos um grau de discordância (discordo totalmente e discordo) de 43,2% e um grau de concordância de apenas 28,4%. De referir, que esta afirmação, reúne ainda 28,4% de inquiridos que não concordam nem discordam. Podemos destacar, que apesar de 43,2% dos inquiridos apresentar um grau de discordância relativo ao considerar a autoavaliação um mecanismo para prestação de contas, verificamos que 87,7% considera que a autoavaliação permite a preparação da avaliação externa. Após analisar este resultado no *focus group*, verificamos que grande parte dos participantes considerou que o trabalho desenvolvido na autoavaliação não tem por objetivo principal a 'prestação de contas', nem a nível interno nem a nível externo, mas sim a concretização de hábitos de análise da dimensão educacional, nas suas múltiplas vertentes, com a finalidade de se otimizarem os pontos fortes e de se aplicarem mudanças para melhorar os pontos menos fortes, o que permite um melhor autoconhecimento da Escola a nível interno e assim a preparação da 'avaliação externa'. A 'prestação de contas' poderá estar conotada com a supervisão central e avaliação de desempenhos por regra quase nunca aceites.

Foi ainda debatido, por que razão também se terá verificado, uma grande percentagem de 'Não Concordo Nem Discordo', nas respostas do inquérito mais relacionadas com a 'avaliação externa' e 'política educativa atual'. Os participantes do *focus group* consideraram que geralmente, quando um respondente opta pela resposta 'Não Concordo Nem Discordo' deve-se ao facto de não possuir informação/conhecimento suficiente para tomar uma posição segura sobre a pergunta. Este aspeto poderá indiciar pistas sobre como a comunicação relacionada com 'avaliação externa' e 'política educativa atual' é produzida e veiculada no agrupamento. Consideraram ainda, que poderá existir dificuldade em posicionarem-se face a algo pouco interiorizado ou reconhecido, nos seus desígnios e abrangência. Poderá também afetar este resultado a ideia negativa que genericamente está instalada sobre as políticas educativas e avaliação.

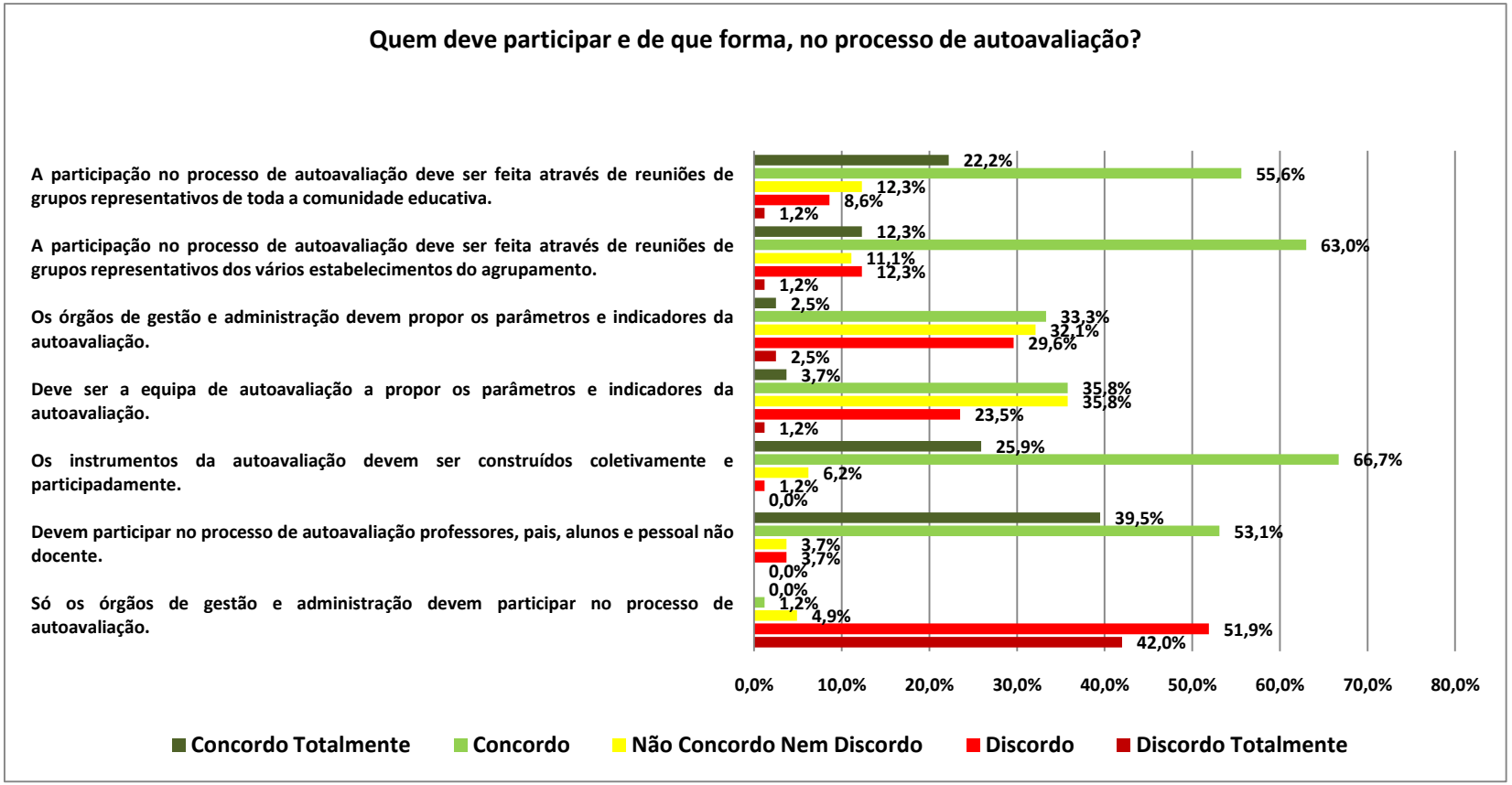


Gráfico 3 - Quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação

Em relação a quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação, verificamos um elevado grau de concordância nas afirmações que consideram que devem participar no processo os professores, pais, alunos e pessoal não docente, com 92,6% e na que considera que os instrumentos da autoavaliação devem ser construídos coletiva e participadamente, também com 92,6%, contrariamente à que considera que só os órgãos de gestão e administração devem participar no processo de autoavaliação, que apresenta um grau de discordância de 93,9%.

No que concerne a quem deve propor os parâmetros e indicadores da autoavaliação, as opiniões estão mais divididas, sendo que 39,5% apresentam um grau de concordância relativo a que deve ser a equipa de autoavaliação a propor os parâmetros e indicadores da autoavaliação e 35,8%, que consideram que devem ser os órgãos de gestão e administração. O grau de discordância é de 24,7% e 32,1% respetivamente. É ainda de referir que nestas duas opções se verificou um valor de Não Concordo Nem Discordo de 35,8% e 32,1%, respetivamente.

Na reflexão dos dados obtidos, os participantes do *focus group*, consideraram que devem participar na autoavaliação todos os elementos da comunidade educativa: docentes, não docentes, alunos e pais. Estes devem ser informados sobre a orgânica do agrupamento e levados a participar de forma mais ativa na dinâmica do mesmo. Devem ser canalizados esforços para a divulgação de tudo o que é feito no agrupamento, para que todos os elementos se apropriem do seu funcionamento. Os professores e os alunos serão aqueles que possuem um maior conhecimento da realidade do agrupamento. No entanto, isso não será motivo para os restantes elementos da comunidade educativa se demitirem do processo de autoavaliação, fundamental para a análise, reflexão e resolução de determinados problemas ou situações problemáticas. A resposta a inquéritos é uma forma relativamente simples de operar neste sentido, devendo estes ser o mais direcionados possível, dentro de cada grupo. A criação de grupos de focagem, com análise *SWOT*, é um meio bastante eficaz e ativo para levar os elementos da comunidade educativa a refletirem e aferirem acerca da sua realidade. Os resultados deverão ser analisados pela equipa de autoavaliação e posteriormente categorizados e direcionados para as entidades suscetíveis de resolver cada situação 'problemática'.

Relativamente à forma como deve ser feita a participação no processo de autoavaliação, verificamos que tanto as reuniões através de grupos representativos de toda a comunidade, como as reuniões através de grupos representativos dos vários estabelecimentos do

agrupamento, reúnem um elevado grau de concordância, com 77,8% e 75,3% respetivamente, o que reforça os dados referentes à questão anterior, onde verificamos que o processo de autoavaliação deve ter a participação de professores, pais, alunos e pessoal não docente e que os instrumentos da autoavaliação devem ser construídos coletiva e participadamente. Na reflexão efetuada no *focus group*, verificamos que muitos dos participantes consideram bastante importantes as reuniões setoriais, principalmente ao nível dos grupos disciplinares, dado que alguns departamentos têm um elevado número de elementos o que dificulta a discussão e o diálogo concertado.

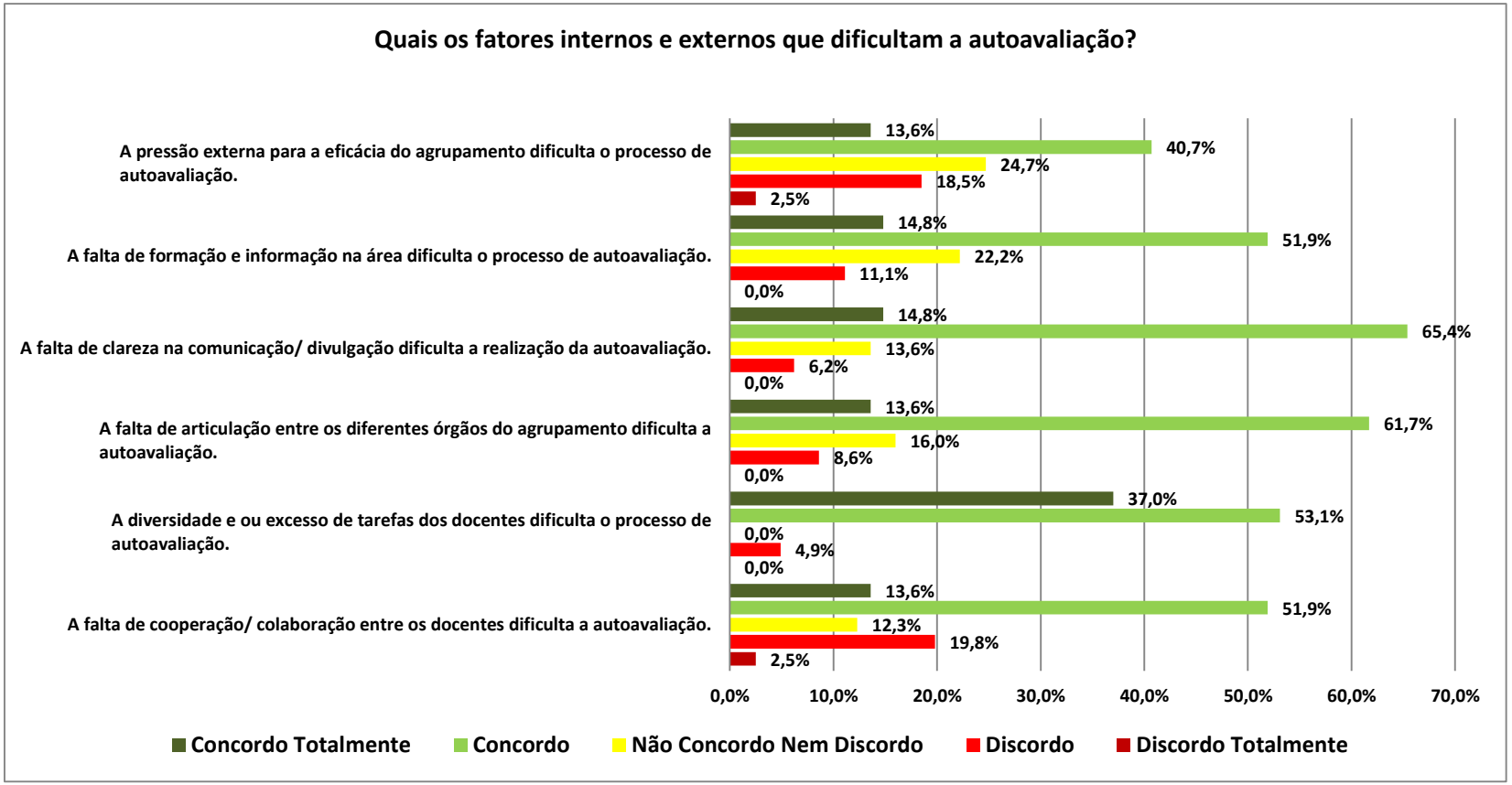


Gráfico 4 - Fatores internos e externos que dificultam a autoavaliação

Em relação aos fatores internos e externos que dificultam a autoavaliação, verificamos que os inquiridos apontaram de forma decrescente, a diversidade e ou excesso de tarefas com 90,1%, a falta de clareza na comunicação/ divulgação com 80,2%, a falta de articulação entre os diferentes órgãos com 75,3%, a falta de formação e informação na área com 66,7%, a falta de cooperação/ colaboração entre os docentes com 65,5% e a pressão externa para a eficácia do agrupamento com 54,3%. É de salientar que a falta de cooperação/ colaboração entre os docentes e a pressão externa para a eficácia do agrupamento são as que apresentam um maior grau de discordância com 22,3% e 21% respetivamente. Os valores apresentados poderão estar na origem de alguns docentes não quererem admitir a existência de falta de cooperação/ colaboração e não quererem manifestar que se sentem pressionados externamente para a eficácia do agrupamento.

Os fatores que dificultam o processo de autoavaliação apontados são confirmados pelos participantes do *focus group*, tendo sido referidos outros, que também se constituem como fatores dificultadores da autoavaliação, como o elevado número de elementos dos departamentos, já referenciado, que dificulta a discussão e o diálogo concertado, causadores de uma análise dos assuntos relativos à autoavaliação de forma superficial, a baixa participação ou nula, só respondendo ao solicitado ou aprovando acriticamente os materiais produzidos nesse sentido e o facto de a autoavaliação não ser vista como um meio útil de atuação organizacional e crítica, mas como mais um 'fardo' que tem que ser cumprido.

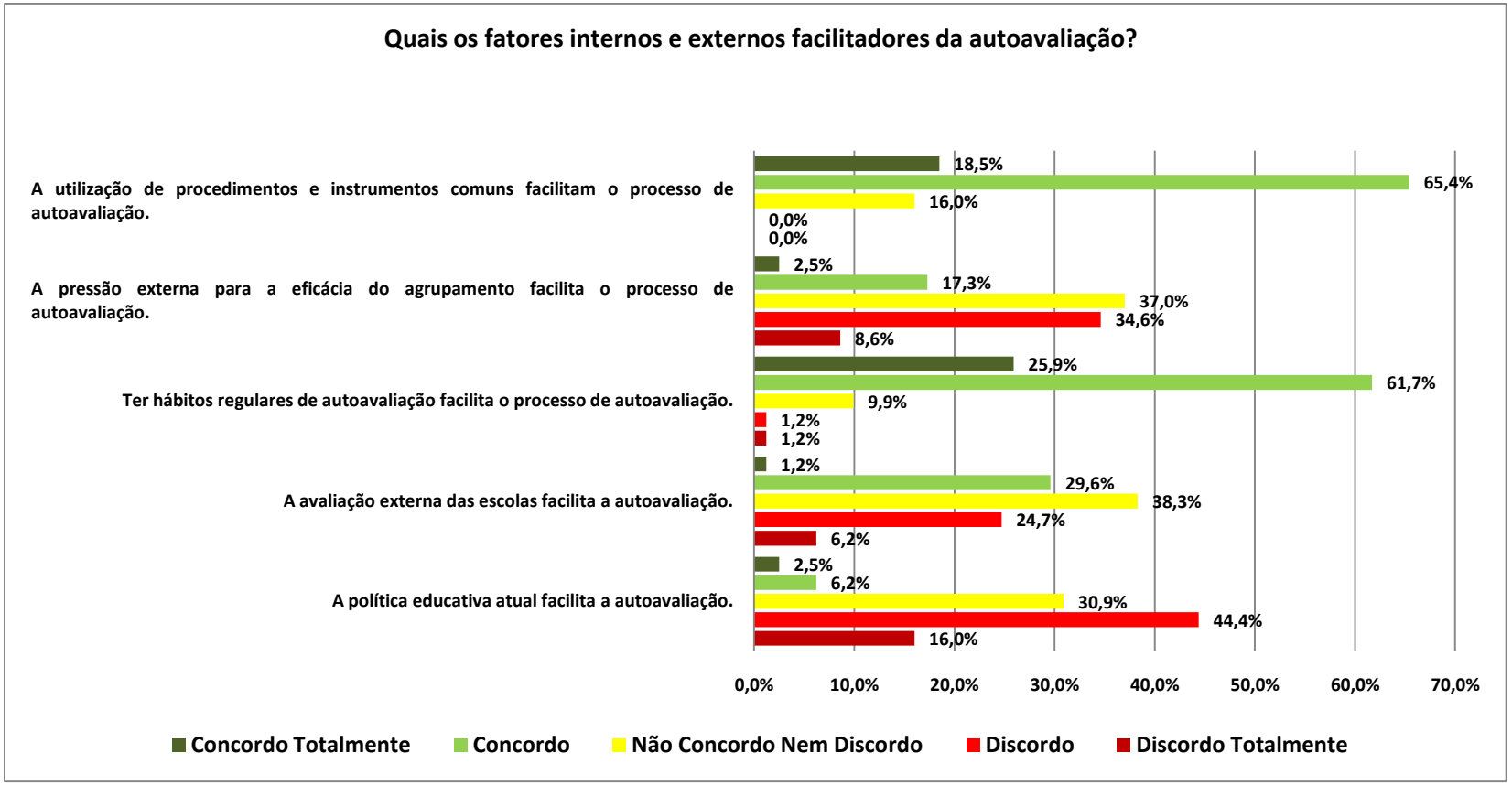


Gráfico 5 - Fatores internos e externos facilitadores da autoavaliação

Em relação aos fatores internos e externos facilitadores da autoavaliação, verificamos que os inquiridos apontaram com um grau de concordância elevado, o ter hábitos regulares de autoavaliação, com 87,6% e a utilização de procedimentos e instrumentos comuns, com 83,9%. O grau de discordância mais elevado verificou-se nas afirmações que consideram a política educativa atual um fator facilitador, com 60,4% e a pressão externa para a eficácia do agrupamento, com 43,2%. A afirmação que mais dividiu os inquiridos foi a que considera a avaliação externa como um fator facilitador, com 30,9% de discordância, 30,8% de concordância e 38,3% de não concordo nem discordo. Continuamos a verificar que as maiores percentagens de Não concordo nem discordo, se relacionam com os fatores externos com 38,3% e 37% e ou política educativa atual com 30,9%, provavelmente pela mesma razão já apontada anteriormente.

A acrescentar aos fatores apontados como facilitadores da autoavaliação, poderemos considerar também a reflexão realizada no *focus group*, que reforça a importância da inclusão das sugestões realizadas pelos diversos atores nos assuntos da autoavaliação, de forma a poderem sentir que também fazem parte do processo.

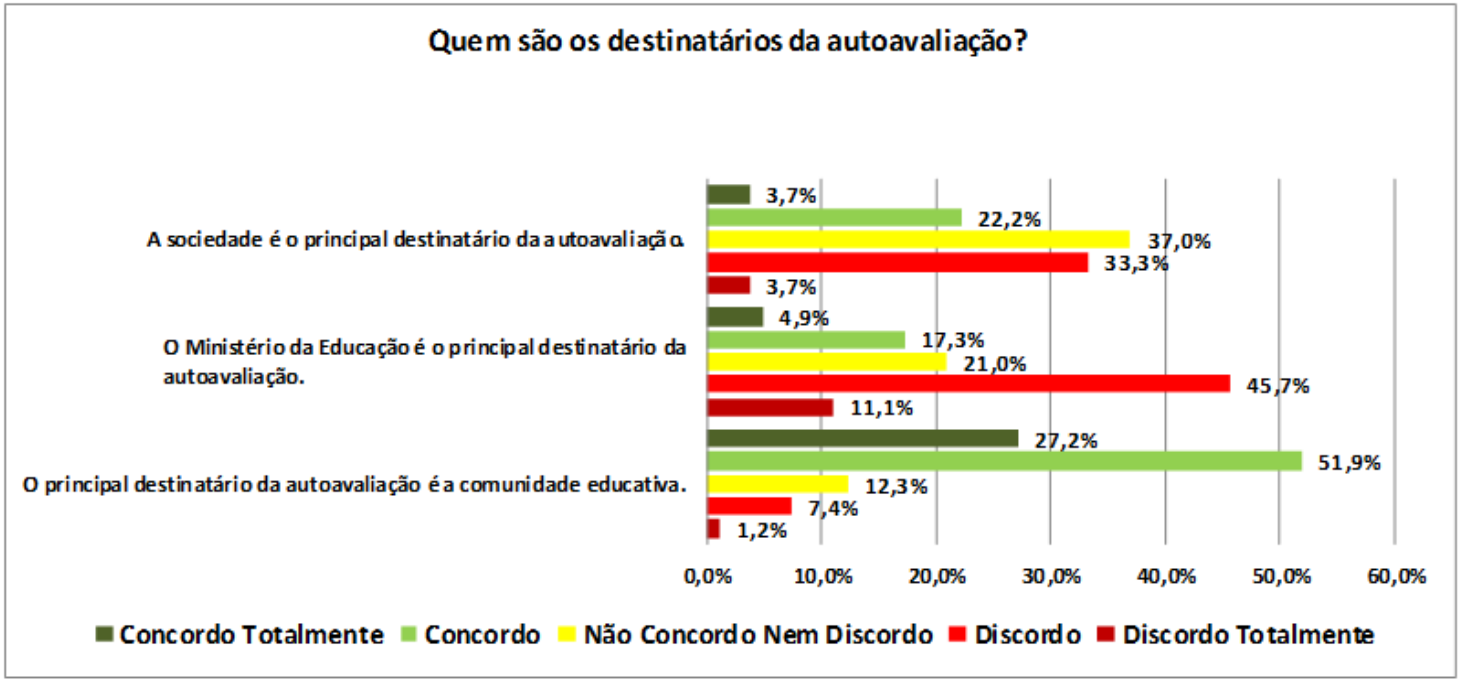


Gráfico 6 - Destinatários da autoavaliação

Em relação aos destinatários da autoavaliação, verificamos que grande parte dos inquiridos considerou, com um elevado grau de concordância a comunidade educativa como o principal destinatário da autoavaliação, com 79,1 %. O Ministério da Educação e a Sociedade foram as que apresentaram um maior grau de discordância, com 56,8% e 37,0% respetivamente. A Sociedade é o destinatário que divide mais as opiniões, dado que apresenta um grau de discordância, como já referido de 37,0%, um grau de concordância de 25,9% e uma percentagem de não concordo nem discordo de 37,0%.

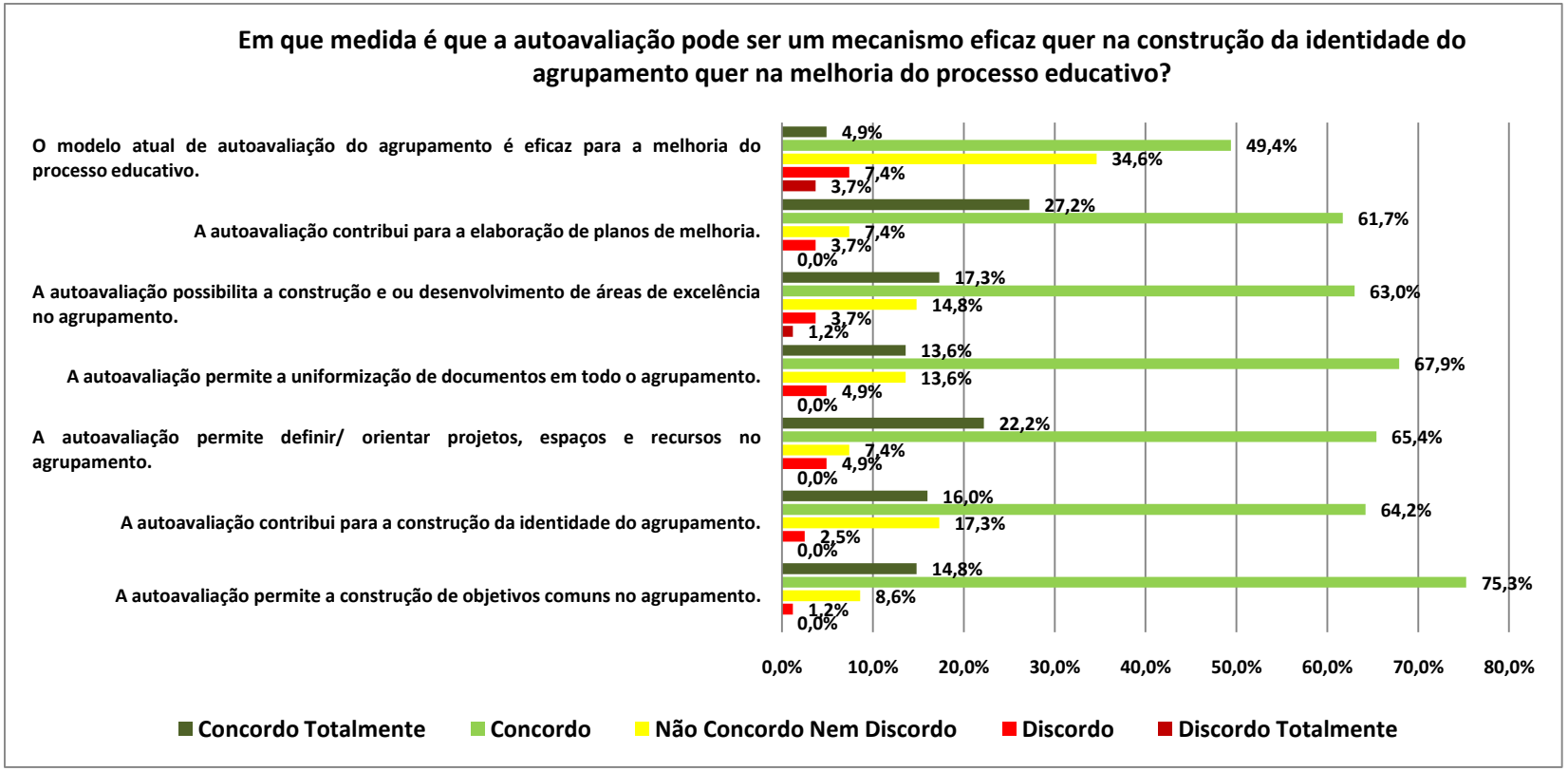


Gráfico 7 - Medida em que a autoavaliação pode ser um mecanismo eficaz quer na construção da identidade do agrupamento quer na melhoria do processo educativo

Em relação à opinião dos inquiridos sobre em que medida é que a autoavaliação pode ser um mecanismo eficaz, quer na construção da identidade do agrupamento, quer na melhoria do processo educativo, verificamos que os inquiridos apontaram de forma decrescente, com um grau de concordância elevado, as que consideram que a autoavaliação permite a construção de objetivos comuns no agrupamento, com 90,1%, contribui para a elaboração de planos de melhoria, com 88,9%, permite definir/ orientar projetos, espaços e recursos no agrupamento, com 87,6%, permite a uniformização de documentos em todo o agrupamento, com 81,5%, possibilita a construção e ou desenvolvimento de áreas de excelência no agrupamento, com 80,3%, contribui para a construção da identidade do agrupamento, com 80,2% e com uma percentagem mais reduzida, a que considera o modelo atual de autoavaliação do agrupamento eficaz para a melhoria do processo educativo. Esta última afirmação é também a que reúne uma maior percentagem de não concordo nem discordo, com 34,6%, o que poderá revelar, de acordo com o referido no *focus group* que estes assuntos serão abordados muito superficialmente, nas reuniões de alguns grupos disciplinares e ou departamentos, dado os professores não manifestarem claramente a sua opinião sobre o assunto.

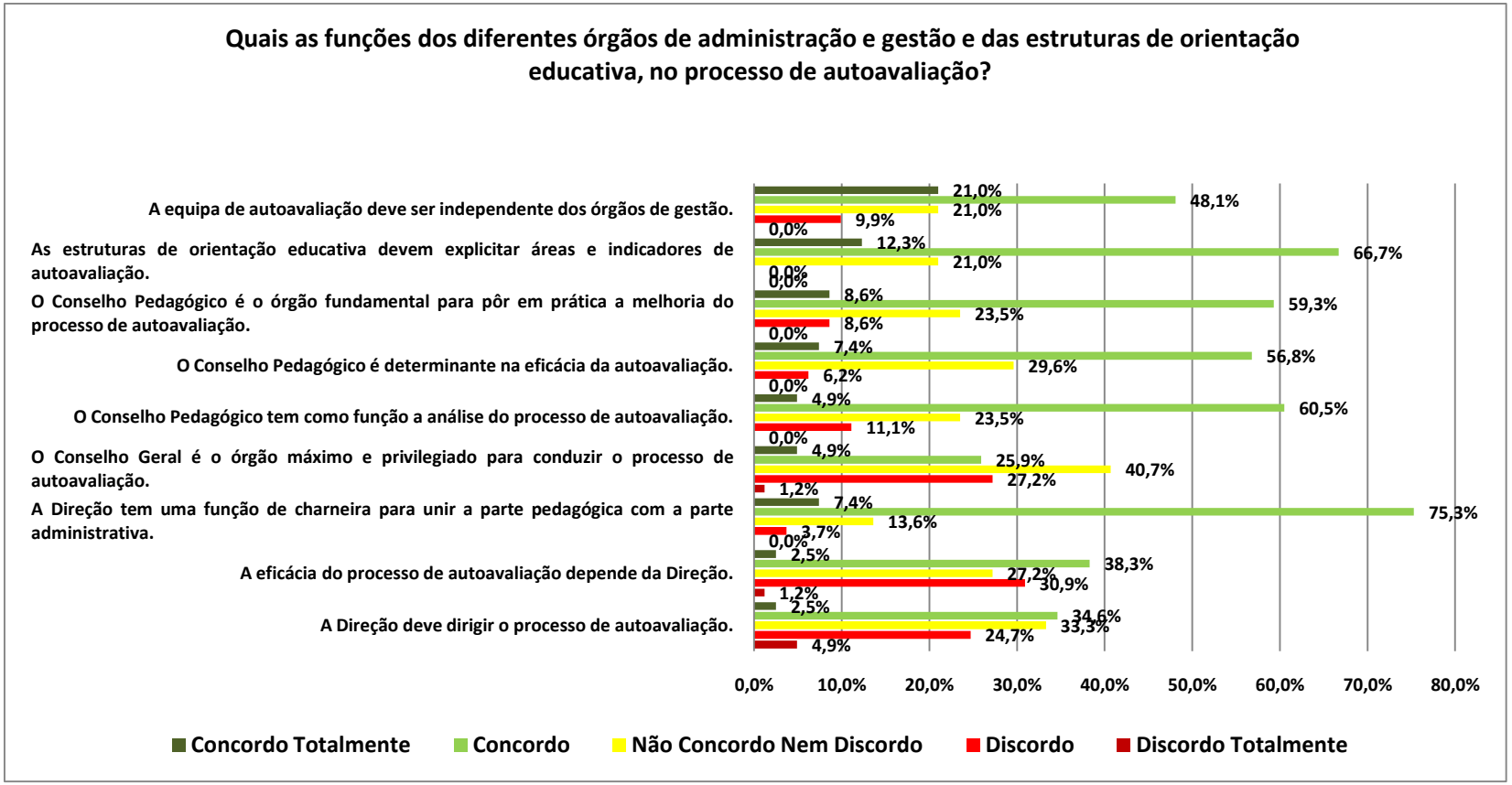


Gráfico 8 - Funções dos diferentes órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, no processo de autoavaliação

Em relação às funções dos diferentes órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, no processo de autoavaliação, verificamos que em relação à Direção, os inquiridos consideram com um elevado grau de concordância, que a principal função da Direção será ter uma função de charneira para unir a parte pedagógica com a parte administrativa, com 82,7%. No que respeita à incumbência por parte da Direção em dirigir o processo de autoavaliação verificamos que o grau de concordância é reduzido, com apenas 37,1% e um grau de discordância de 29,6%. Contudo, existem ainda 33,3% dos inquiridos que não concordam nem discordam. Quando passamos para a verificação se o grau de eficácia do processo de autoavaliação depende da direção as percentagens de concordância aumentam um pouco, passando para 40,8%, contra 32,1% que apresentam um grau de discordância referente a este assunto. A percentagem de inquiridos que não concorda nem discorda, referente a este a este assunto é também menor, com 27,2%.

Em relação ao Conselho Pedagógico verificamos um elevado grau de concordância relativo ao considerar o Conselho Pedagógico como o órgão fundamental para pôr em prática a melhoria do processo de autoavaliação, com 67,9%, para além de considerarem que é sua função analisar o processo de autoavaliação, com 65,4% e ser um órgão determinante na eficácia da autoavaliação, com 64,2 %.

É ainda de destacar que uma percentagem elevada dos inquiridos manifestou o seu grau de concordância com o facto de serem as estruturas de orientação educativa que devem explicitar áreas e indicadores de autoavaliação, com 79% e que a equipa de autoavaliação deve ser independente dos órgãos de gestão, com 69,1%.

No que concerne, ao Conselho Geral, as opiniões estão mais divididas, relativamente ao ser o Conselho Geral o órgão máximo e privilegiado para conduzir o processo de autoavaliação, com 30,8% de concordância e 28,4% de discordância. É ainda de referir, que apesar de em todas as afirmações desta pergunta se verificarem percentagens de não concordo nem discordo, a que se refere ao Conselho Geral foi a que obteve uma maior percentagem, com 40,7%, o que poderá revelar que grande parte dos inquiridos não terá uma opinião muito formada acerca das atribuições/ responsabilidades deste órgão, reconhecendo no Conselho Pedagógico, o órgão que melhor os representará nas decisões a tomar.

5.2. Lideranças Intermédias

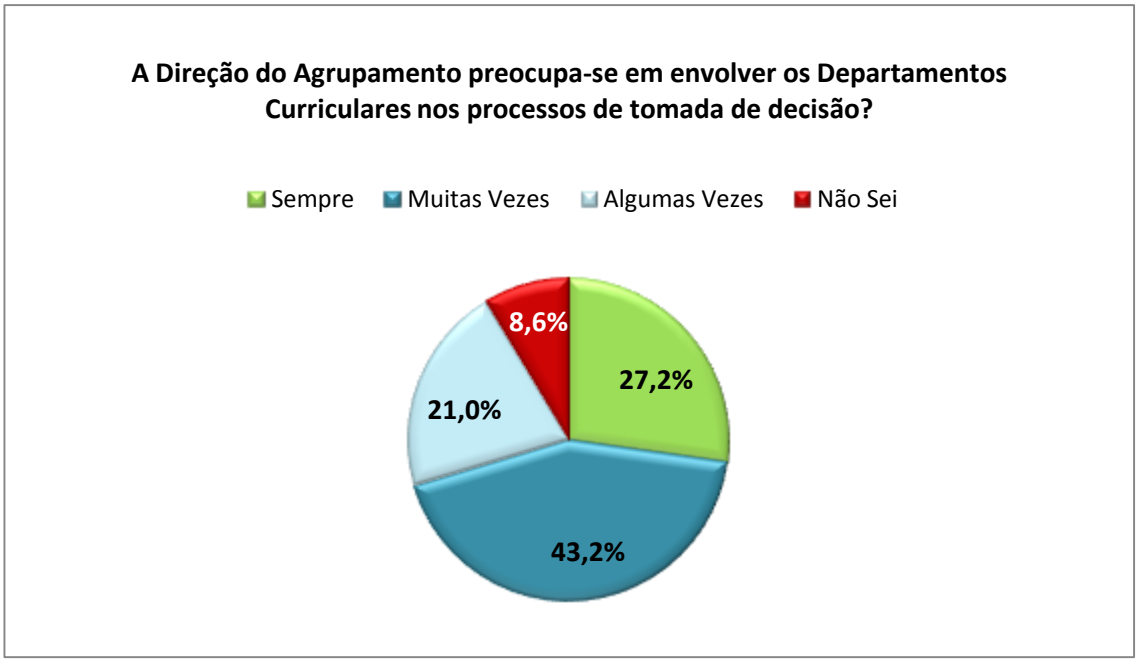


Gráfico 9 - Preocupação da Direção do Agrupamento em envolver os Departamentos Curriculares nos processos de tomada de decisão

Na opinião dos inquiridos relativamente à preocupação da Direção em envolver os Departamentos Curriculares nos processos de tomada de decisão, verificamos um elevado grau de concordância relativamente, dado que 27,2% dos inquiridos referiu sempre e 43,2% muitas vezes, o que perfaz 70,4%. Apenas 21% dos inquiridos referiu algumas vezes e 8,6% não sei. A percentagem de não sei poderá estar associado ao facto de 28,4% dos docentes inquiridos trabalharem há menos de um ano no agrupamento e provavelmente não terem ainda uma ideia muito formada relativamente a este aspeto.

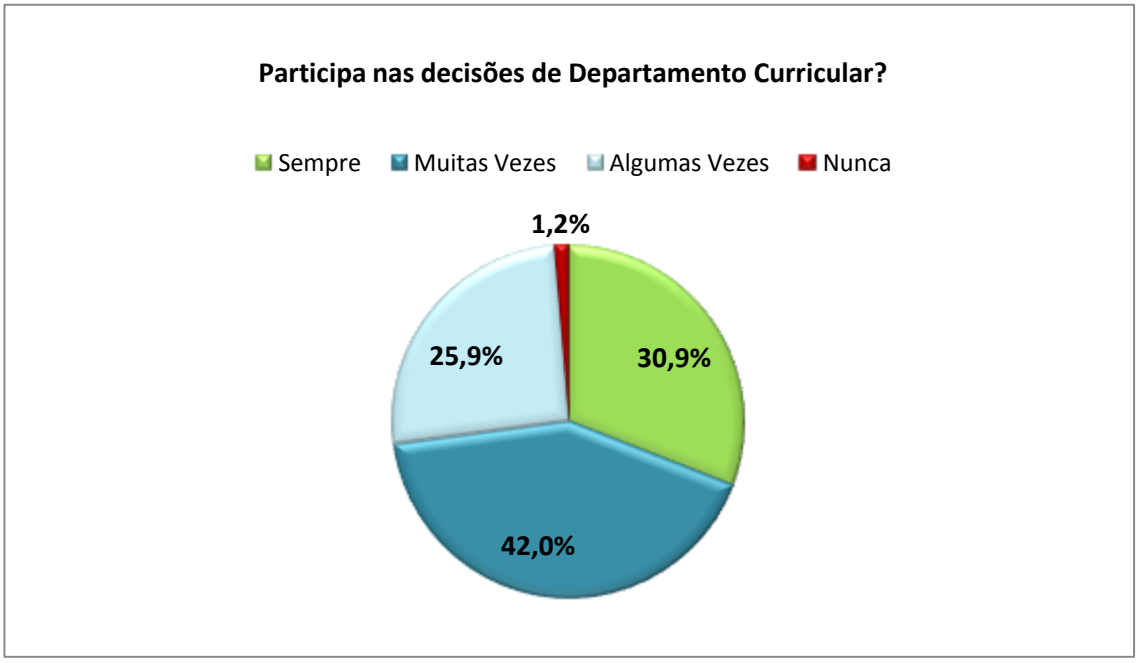


Gráfico 10 - Participação nas decisões de Departamento Curricular

Em relação à opinião dos inquiridos relativamente às participação nas decisões do departamento, verificamos também um elevado grau de concordância, dado que 30,9% dos inquiridos referiu sempre e 42,0% muitas vezes, o que perfaz 72,9%. Apenas 25,9% dos inquiridos referiu algumas vezes e apenas 1,2% nunca. Na reflexão realizada no *focus group*, poderemos considerar que este fator se deve a nem todos os departamentos revelarem formas de atuação comuns, o que promove diferentes formas de participação e comunicação.

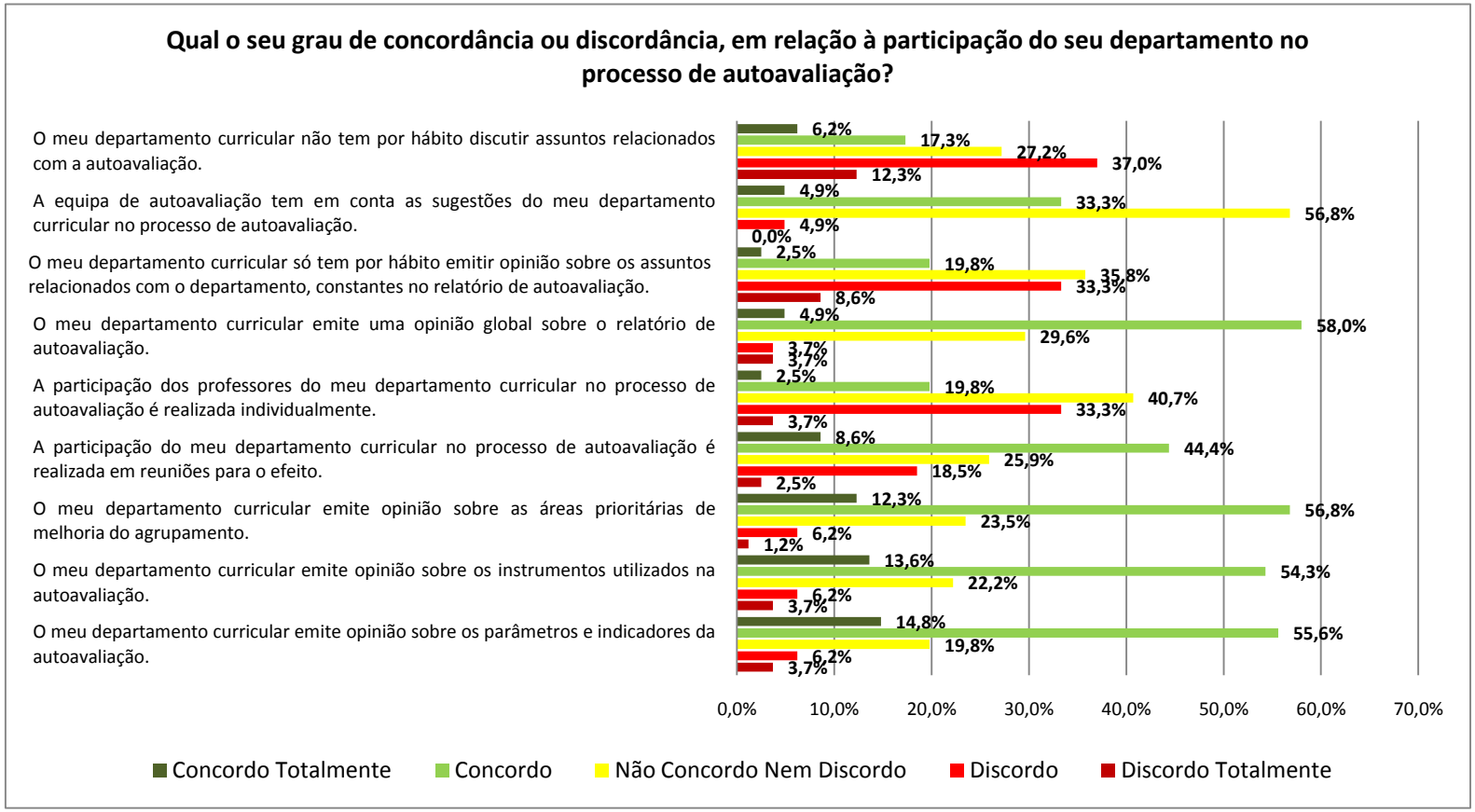


Gráfico 11 - Grau de concordância ou discordância, em relação à participação dos departamentos no processo de autoavaliação

Em relação à participação dos departamentos no processo de autoavaliação, verificamos um elevado grau de concordância no que se refere à emissão de opinião sobre os parâmetros e indicadores da autoavaliação, com 70,4%, sobre as áreas prioritárias de melhoria do agrupamento, com 69,1% e sobre os instrumentos utilizados na autoavaliação, com 67,9%.

No que concerne à forma de participação dos departamentos, no processo de autoavaliação, o grau de concordância é mais baixo, dado que 53% dos inquiridos refere que a participação do seu departamento é realizada em reuniões para o efeito e 22,3% referem que a participação dos professores do seu departamento curricular, no processo de autoavaliação é realizada individualmente. O grau de discordância referente a estas duas formas de participação é de 21,0% e 37,0% respetivamente. Em relação à afirmação que refere que o seu departamento não tem por hábito discutir assuntos relacionados com a autoavaliação, 49,3% apresenta um grau de discordância, 23,5% apresenta um grau de discordância e 27,2% não concorda nem discorda.

Em relação à forma como os departamentos emitem opinião, sobre a autoavaliação, constatamos que 62,9% dos inquiridos apresenta um grau de concordância referente à emissão de uma opinião global sobre o relatório de autoavaliação e que apenas 22,3% dos inquiridos considera que o seu departamento apenas tem por hábito emitir opinião sobre os assuntos relacionados com o seu departamento, constantes no relatório de autoavaliação. O grau de discordância referente a estes dois tipos de emissão de opinião situa-se nos 7,4% e 41,9% respetivamente.

Por fim, analisamos ainda a opinião que os inquiridos têm referente ao seu grau de concordância e ou discordância, se a equipa de autoavaliação tem em conta as sugestões realizadas pelos departamentos curriculares. Nesta afirmação verificamos que 38,2% apresenta um grau de concordância, 4,9% um grau de discordância e 56,8% não concorda nem discorda.

No *focus group* foi feita uma análise aos resultados apurados e a opinião dos participantes reforça a ideia que as percentagens elevadas de não concordo nem discordo em algumas afirmações e o equilíbrio do grau de concordância e discordância, poderão indicar que nem todos os departamentos têm formas idênticas de abordagem às questões da autoavaliação, podendo a motivação e sensibilidade dos Coordenadores de Departamento para estes assuntos, determinar diferentes opiniões e ou não permitir que os inquiridos tenham uma opinião clara sobre o assunto.

Podemos constatar que as percentagens elevadas de não concordo nem discordo em algumas afirmações e o equilíbrio do grau de concordância e discordância, poderão indicar que as questões da autoavaliação, por vezes, serão tratadas de forma muito superficial, o que não permite aos inquiridos ter uma opinião clara sobre o assunto.

5.3. Comunicação

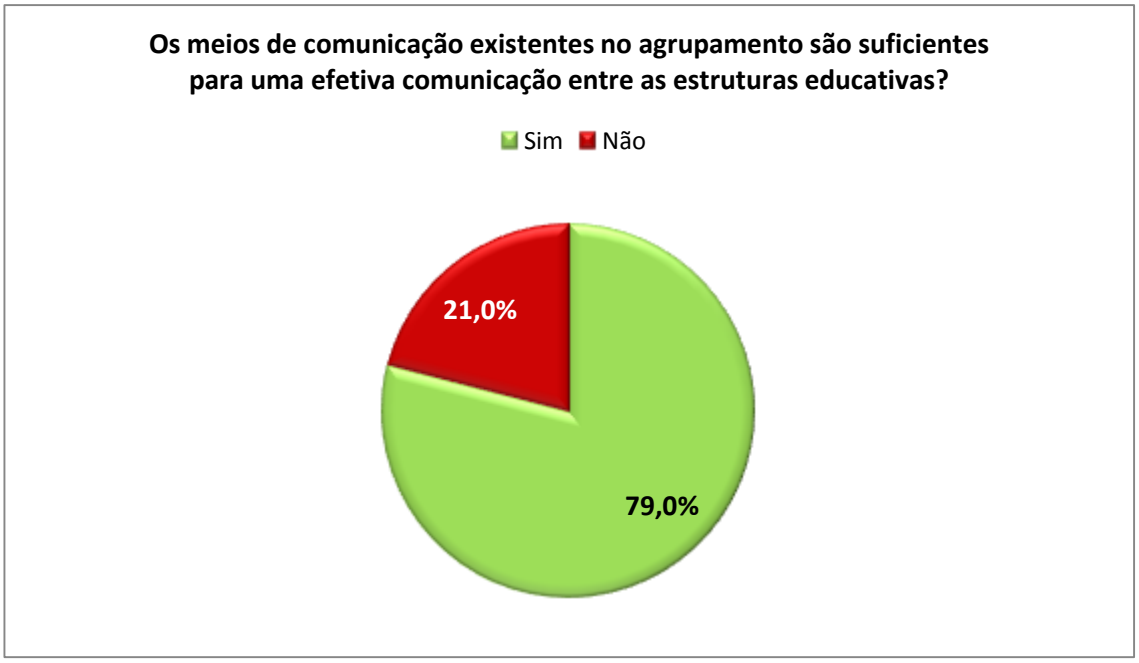


Gráfico 12 - Meios de comunicação existentes no agrupamento, suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas

Na opinião dos inquiridos relativamente a se os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas, verificamos que 79,0% respondeu que sim e 21,0% respondeu que não.

Relativamente a estes resultados será importante referir que grande parte dos participantes do *focus group* corroboram estas percentagens, considerando que os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas, contudo pensam que poderiam ser melhorados de forma a tornarem-se mais eficazes.

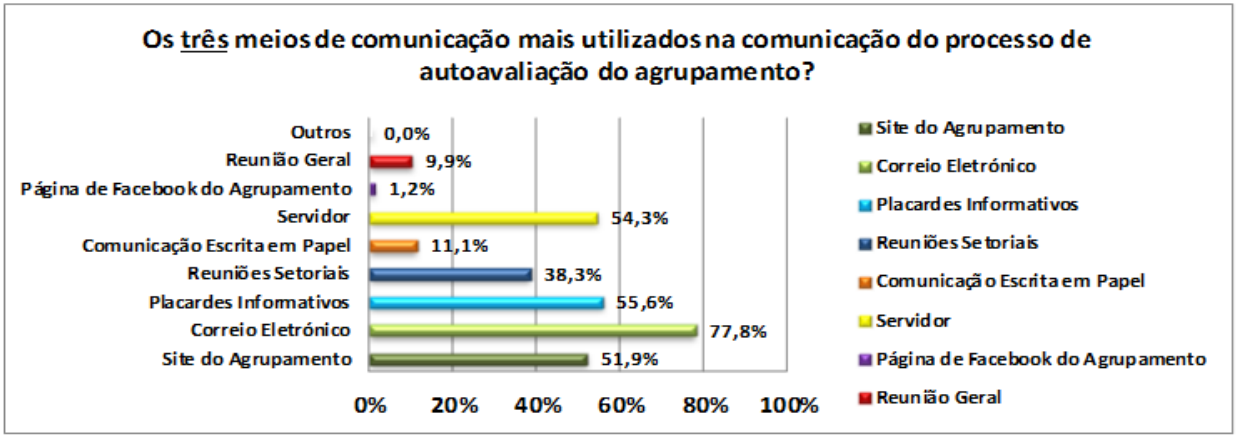


Gráfico 13 - Meios de comunicação mais utilizados na comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento

Os inquiridos apontaram os três meios de comunicação mais utilizados no processo de autoavaliação do agrupamento, que resultou na seguinte decrescente distribuição:

- Correio eletrónico, com 77,8%; placardes informativos, com 55,6%; servidor, com54,3%; site do agrupamento, com 51,9%; reuniões setoriais, com 38,3%; comunicação escrita em papel, com 11,1%, reunião geral, com 9,9% e página de facebook do agrupamento, com 1,2%.

Apesar de grande parte dos participantes do *focus group* considerar que os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas, como já referido, apontaram algumas sugestões, que poderão ser implementadas para uma melhor eficácia da comunicação no agrupamento. É de destacar as que reuniram um maior número de opiniões favoráveis, que se prendem com a implementação do e-mail institucional e uma plataforma que possa servir todo o agrupamento, dado que o 1.º ciclo e os JI não têm acesso ao servidor e que possa ser acedida em qualquer sítio e em qualquer hora, 'tipo nuvem'.

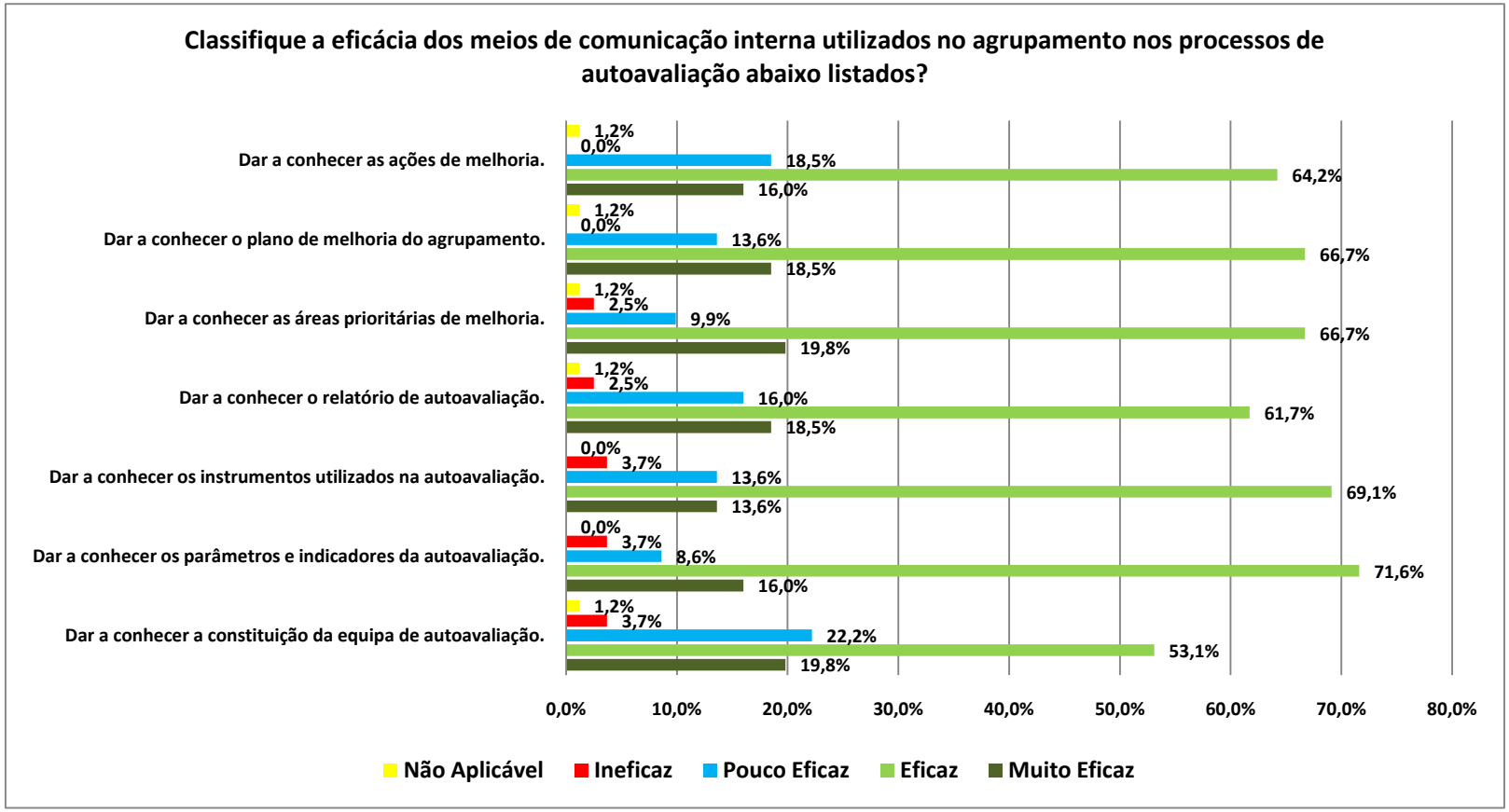


Gráfico 14 - Eficácia dos meios de comunicação interna utilizados no agrupamento nos processos de autoavaliação

Em relação ao grau de eficácia dos meios de comunicação interna utilizados no agrupamento nos processos de autoavaliação, verificamos um elevado grau de eficácia (muito eficaz e eficaz) em todos os processos de autoavaliação elencados, que se traduziu na seguinte decrescente distribuição:

- Dar a conhecer os parâmetros e indicadores da autoavaliação, com 87,6%; dar a conhecer as áreas prioritárias de melhoria, com 86,5%; dar a conhecer o plano de melhoria do agrupamento, com 85,2%; dar a conhecer os instrumentos utilizados na autoavaliação, com 82,7%; dar a conhecer o relatório de autoavaliação, com 80,2%; dar a conhecer as ações de melhoria, com 80,2% e dar a conhecer a constituição da equipa de autoavaliação, com 72,9%.

Apesar de todos os meios elencados apresentarem uma elevada eficácia, apresentamos agora aqueles que apresentaram um grau de ineficácia (pouco eficaz e ineficaz) superior:

- Dar a conhecer a constituição da equipa de autoavaliação, com 25,9%; dar a conhecer o relatório de autoavaliação, com 18,5%; dar a conhecer as ações de melhoria, com 18,5%; dar a conhecer os instrumentos utilizados na autoavaliação, com 17,3%; dar a conhecer o plano de melhoria do agrupamento, com 13,6%; dar a conhecer as áreas prioritárias de melhoria, com 12,4% e dar a conhecer os parâmetros e indicadores da autoavaliação, com 12,3%.

Apesar de grande parte dos participantes no *focus group* estarem globalmente de acordo, com os resultados obtidos na eficácia dos meios de comunicação interna utilizados no agrupamento nos processos de autoavaliação do Agrupamento, fica a dúvida de como a mensagem chega aos restantes intervenientes do processo (alunos, encarregados de educação, funcionários, …). Para tornar a comunicação ainda mais eficaz, e no que ao processo de autoavaliação diz respeito, consideraram que mais do que fazer passar a mensagem é essencial que a mesma seja compreendida. Daí que uma ou outra sessão de esclarecimento poderia vir a revelar-se extremamente útil.

Para finalizar, os inquiridos aquando do pedido de sugestões que visem a melhoria do processo de implementação do processo de autoavaliação do agrupamento nos seus diversos domínios (construção do modelo, participação da comunidade educativa e comunicação), apenas três responderam, sendo que duas das respostas (a um e a três) limitam-se a constatar factos decorrentes do processo de autoavaliação e apenas uma (a dois) emite algumas sugestões. De seguida apresentamos as três respostas realizadas:

1 – “A falta de tempo, decorrente do excesso de tarefas a cumprir, limita por vezes, uma maior reflexão acerca do processo de autoavaliação.”

2 – “Tornar mais simples e acessíveis os documentos de recolha de informação pelos departamentos. Os elementos da equipa devem dar instruções precisas de todo o processo aos coordenadores para que eles as divulguem, com precisão, nas reuniões de departamento. Elaborarem um documento para os pais com a sua forma de participação também seria oportuno junto dos DT.”

3 – “Na minha opinião, a equipa de autoavaliação é competente, responsável e intransigente na aplicação de todos os parâmetros e indicadores que possam facilitar e homogeneizar todo o processo de triagem, implementação e sistematização que conduzam aos resultados almejados para a autoavaliação.”

Apesar de os contributos terem sido reduzidos, eles ajudam a confirmar alguns constrangimentos apurados quer nos dados do questionário, quer na análise realizada no *focus group*.

Os principais constrangimentos que verificamos nestas respostas prendem-se com ‘falta de tempo’, ‘excesso de tarefas’, ‘reduzida formação e ou informação’, ‘falta de articulação entre a equipa de autoavaliação e coordenadores de departamento’, ‘excesso de burocracia’, ‘ reduzida participação e ou comunicação de toda a comunidade educativa’. As sugestões apresentadas na resposta dois, vêm no sentido da resolução de alguns dos constrangimentos que conseguimos apurar nas três respostas realizadas.

Conseguimos ainda apurar, através da última frase, que apesar do reconhecimento do trabalho realizado pela equipa de autoavaliação, ele poderá estar a ser visto, em alguns departamentos, como algo imposto e não construído coletivamente e participadamente, dado o uso da expressão ’intransigente’. Na opinião dos participantes do *focus group* apuramos também que os assuntos referentes à autoavaliação não eram tratados de igual forma e com a mesma importância em todos os departamentos curriculares.

É de salientar, que todos os constrangimentos apurados, deram pistas para a estruturação das propostas de ações de melhoria, constantes no plano de ação que se segue e que têm como principal objetivo a implementação, participação e comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento, numa lógica de construção coletiva, de acordo também com as sínteses finais realizadas por quase todos os participantes no *focus group*.

5.4. Considerações Finais

De um modo geral, verifica-se, por parte dos professores do agrupamento, o reconhecimento da autoavaliação como um mecanismo que permite que as organizações encontrem os pontos fortes e os aspetos a melhorar, através da utilização de procedimentos construídos coletivamente e participadamente e que permitem a construção de planos de melhoria, de modo a promover a inovação e mudança necessárias para a eficácia do agrupamento servindo os interesses de toda a comunidade educativa e cumulativamente contribuir para a preparação da avaliação externa. O que vem reforçar o já constatado por Alaíz, Gois & Gonçalves (2003, p.16) ao referirem que a autoavaliação: "é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria".

É também notório o considerarem a autoavaliação, claramente uma mais-valia, um mecanismo eficiente e que contribui para incrementar/ fortalecer a articulação entre os vários órgãos do agrupamento, objeto deste projeto.

Verificamos a este nível uma grande janela de oportunidade de melhoria, criando condições/ mecanismos que operacionalizem a participação de todos os atores no processo de autoavaliação, desde a definição de parâmetros e indicadores, construção de instrumentos e definição/ reorientação de áreas e ações de melhoria.

Este poderá ser um fator determinante no processo de motivação para a participação, dado que desta forma todos os intervenientes sentirão a autoavaliação como algo construído e partilhado por todos.

Tal como refere Formosinho (2000), melhorar as escolas apesar de ser um dever e uma tarefa árdua, deve envolver de forma direta e empenhada todos os agentes educativos (assumirem uma atitude reflexiva, crítica e renovadora).

Também, em consonância com Alaíz, Gois & Gonçalves (2003) e CNE (2005), existe uma tendência crescente para a participação de elementos da 'comunidade educativa' na autoavaliação., A avaliação deve envolver toda a escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções.

A este nível poderá ser necessário ultrapassar alguns constrangimentos, através de mais formação e informação sobre a temática da autoavaliação, que permita que a participação no processo possa ser mais contextualizada, a criação de rotinas de participação, através de procedimentos similares nos vários departamentos curriculares e ou reuniões setoriais (grupos disciplinares), dado o elevado número de elementos de alguns departamentos curriculares, que dificulta a reflexão sobre as temáticas.

De facto, a OCDE (2005, in Ventura, 2006), considera que os professores têm visto os seus papéis a mudar, a aumentar e a tornarem-se mais complexos e abrangentes, nomeadamente o facto de estes terem que assegurar e desenvolver as diferentes dimensões da avaliação dos resultados dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino onde trabalham, exigindo-lhes novas competências.

No seguimento do exposto Azevedo (2002), à semelhança de Guerra (2003a) salientam que é fundamental formar profissionais que sintam essa necessidade (conhecer e melhorar) e que saibam implementar um processo avaliativo na escola e para a escola.

Para além disso, será ainda determinante motivar as Lideranças Intermédias, para que se tornem verdadeiros agentes catalisadores de todo o processo, com uma articulação consistente com a Equipa de Autoavaliação, para que a canalização de esforços possa ser mais produtiva e rentável para todos.

Na mesma linha de pensamento, Bolívar (2003), também considera que a liderança escolar deverá ser um 'fenómeno organizativo', envolvendo processos, atividades, dinâmicas que permitam, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas. Interessa criar, dentro das organizações educativas, estruturas com 'funções de liderança' bem definidas e ativas, capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores.

A par disto, será determinante dar a oportunidade de participação a todos, sentirem que as suas sugestões / contributos são tidos em consideração e rentabilizar os meios de comunicação mais utilizados no processo de autoavaliação, quer ao nível da definição de um protocolo de comunicação similar, que sirva de igual forma todos os intervenientes quer na introdução de novas formas de comunicar o processo, garantindo maior eficiência e eficácia.

De acordo com Crawford (2005), há necessidade de mobilizar as energias do grupo para romper com rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, substituindo práticas

individualistas por ações de grupo, em prol de perspetivas coletivas para alcançar objetivos comuns.

No que concerne à comunicação, corroborando Fernandes (1999), a comunicação é o processo pelo qual as hierarquias de uma organização garantem o envolvimento da participação e desempenho dos diferentes atores que integram a organização. É o meio de se conduzir as tarefas de forma eficiente e de motivar e desenvolver a cooperação entre todos. No processo de tomada de decisão é importante a informação que está distribuída pelos vários atores que compõem as equipas de resolução de problemas, chega-se mais facilmente a consenso se a comunicação for adequada.

É de salientar, que todos os constrangimentos apurados, foram um contributo para a estruturação das propostas de ações de melhoria, constantes no plano de ação que se segue e que têm como principal objetivo a implementação, participação e comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento, numa lógica de construção coletiva, de acordo também com as sínteses finais realizadas por quase todos os participantes no *focus group*.

A título conclusivo, e em conformidade com o defendido por Bolívar (2000, in Barroso, 2005, p.190),

> as organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança.

CAPITULO IV – PLANO DE AÇÃO

1. PLANO DE AÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO: ARTICULAÇÃO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO COM AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

PLANO DE AÇÃO			
AÇÕES A DESENVOLVER/ OBJETIVO	**OPERACIONALIZAÇÃO**	**MONITORIZAÇÃO**	**CALENDARIZAÇÃO**
AÇÃO 1 – Apresentação do modelo atual de Autoavaliação (Apêndice IV) e do Plano de Ações de Melhoria do Agrupamento (Apêndice V). **Objetivo:** Sensibilizar a comunidade educativa para a participação, estimulando a sua apreciação e apresentação de sugestões.	• Reunião Geral de Professores e Educadores; • Reunião com o pessoal não docente; • Reunião com Associação de Pais, Associação de Estudantes e Representantes da Autarquia; • Reunião com Coordenadores.	• **Listagem de presenças;** • **Atas das reuniões.**	**Arranque do Ano Letivo 2015/ 2016**
AÇÃO 2 – Reformulação do Órgão Consultivo para o processo de Autoavaliação (Apêndice VI).	• Eleição dos elementos a integrar a Equipa Alargada da Autoavaliação (An Apêndice VII) e o Órgão Consultivo da Autoavaliação do Agrupamento;	• **Listagem de presenças;** • **Atas das reuniões.**	**Início do Ano Letivo 2015/ 2016**

Objetivo: Garantir a representatividade e participação de toda a comunidade educativa na Autoavaliação do Agrupamento.	• Reformulação do Regimento da Equipa de Autoavaliação (Apêndice VIII); • Reformulação do Regulamento Interno do Agrupamento; • Apreciação das reformulações pelo Conselho Pedagógico; • Aprovação das reformulações pelo Conselho Geral.		
AÇÃO 3 – Análise do Relatório de Avaliação Externa 2015/ 2016 do Agrupamento. **Objetivo:** Apresentar sugestões para a reformulação e ou reorientação das áreas prioritárias de melhoria constantes no Plano de Ações de Melhoria do Agrupamento (Apêndice IX).	• Reuniões de Departamentos e Reuniões Setoriais para reflexão e apresentação de sugestões de melhoria; • Análise e decisão das sugestões por parte do Órgão Consultivo; • Reformulação do Plano de Ações de Melhoria pela Equipa de Autoavaliação para 2015/ 2017; • Aprovação das reformulações pelo Conselho Geral;	• **Listagem de presenças;** • **Atas das reuniões.**	**Ao longo do 1.º período do Ano Letivo 2015/ 2016.**

	• Comunicação e operacionalização das alterações efetuadas, em sede de Departamentos Curriculares e Reuniões Setoriais, em articulação com a Equipa de Autoavaliação.		
AÇÃO 4 – Aplicação do atual guião de análise de resultados e emissão de sugestões para a sua simplificação, operacionalização e rentabilização (Apêndice X). **Objetivo:** Sistematizar as análises de resultados e monitorizar as alterações introduzidas nas ações anteriores.	• Reuniões de Departamentos para análise de resultados e apresentação de sugestões; • Apreciação das sugestões por parte do Órgão Consultivo e verificação da viabilidade de implementação das alterações sugeridas em articulação com a Equipa de Autoavaliação; • Reformulação do Guião de Análise de Resultados pela Equipa de Autoavaliação; • Comunicação e operacionalização das alterações efetuadas, em sede de Departamentos Curriculares, em	• **Listagem de presenças;** • **Atas das reuniões.**	**Início do 2.º Período do Ano Letivo 2015/ 2016.**

	articulação com a Equipa de Autoavaliação.		
AÇÃO 5 – Elaboração, aprovação e comunicação do Relatório de Autoavaliação. **Objetivo:** Promover a participação de toda a Comunidade no processo de Autoavaliação e uniformizar procedimentos relativos aos mecanismos, meios e elementos formais de comunicação e informação.	• Elaboração do Relatório de Autoavaliação pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento; • Apreciação do Relatório de Autoavaliação pelo Órgão Consultivo; • Aprovação do Relatório de Autoavaliação pelo Conselho Geral; • Comunicação do Relatório de Autoavaliação, em sede de Departamento Curricular.	• **Listagem de presenças;** • **Atas das reuniões** • **Inquéritos de satisfação à comunidade educativa.**	**Final do Ano Letivo 2015/ 2016.**

O Plano de Ação tem como objetivo principal cimentar e/ou alterar práticas, respondendo objetivamente aos constrangimentos registados no inquérito por questionário e focus group. O estabelecimento de condições claras de como essa melhoria será alcançada, a par do que está definido no Plano de Intervenção do Projeto Educativo, constituem o âmago da estruturação desta função educativa. É fundamental que a escola aposte no seu desenvolvimento continuado e, por essa razão, o Plano de Ação inclui um conjunto de ações, que enquadradas com os domínios que carecem de mudança do Plano de Ação de Melhoria do Agrupamento procurarão representar concertadamente as ações a implementar. Tal processo resultará num compromisso de melhoria, indutor de mudança e promotor de sinergias coletivas, relevando para a continuação de um trabalho com qualidade e rigor. Para cada ação do plano, existem responsáveis que, em conjunto com outros elementos da comunidade educativa, irão operacionalizar estratégias para atingir os seus objetivos. Serão contempladas formas de garantir a monitorização e avaliação, associadas a indicadores de consecução e instrumentos de regulação (Apêndice X).

O plano que aqui se desvela assenta na promoção do sentido da escola de todos e para todos, em que cada um se compromete com as suas responsabilidades e participa do todo, com qualidade e sentido de pertença, nomeadamente, através da partilha de boas práticas e na procura de padrões de atuação evolutivos, próprios de uma consciência e profissionalismo crítico e coletivo.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (2007). Indiferença Politico-Ideológica e Obsessão Avaliativa. A Página da Educação, Porto, n.º 169, julho, p.9.

Afonso, N. (1994). A Reforma da Administração Escolar – A Abordagem Política em Análise Organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Agrupamento 'AELN' (2013). Projeto Educativo do Agrupamento 'AELN' 2013/ 2016. Norte: Agrupamento AELN.

Agrupamento 'AELN' (2013). Regulamento Interno do Agrupamento 'AELN' 2013/ 2017. Norte: Agrupamento AELN.

Agrupamento 'AELN' (2014). Relatório de Autoavaliação do Agrupamento 'AELN' 2014. Norte: Agrupamento AELN.

Alaíz, V., Gois, E. & Gonçalves, C. (2003). Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e Praticar. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (Org.) (2002). Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2001). O século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In: Ambrósio, T., Térren, E., Hameline, D. & Barroso, J. O século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia (p.63-94). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2005). Politicas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2003). Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa: Guia Prático. Barcelona: Ediciones CEAC.

Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1996). "El Lugar del Centro en la Política Actual: más allá de la Reestruturación y de la Descentralización". In: Pereyra, M. (Org.). Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos (P.237). Barcelona: Pomares Ediciones.

Bolívar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas – Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas. Porto: Edições ASA.

Caetano, A. (2001). Mudança e Intervenção Organizacional. In Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (Eds.), Manual de Psicossociologia das Organizações (p. 531-542). Lisboa: McGraw-Hill.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Educação (2005). Estudo Sobre Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5, Diário da República nº 113, 2ª Série, de 13 de Junho.

Costa, A. (2001). A Pesquisa de Terreno em Sociologia, in Silva, A. & Pinto, J. (eds.). Metodologia das Ciências Sociais (11ª ed.) (P.129-148). Porto: Edições Afrontamento.

Cunha, M., Gomes, J. & Rego, A. (2006). Comportamento Organizacional e Gestão-21 Temas e Debates para o Século XXI. Editora R H

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). Manual de Comportamento Organizacional e Gestão. Lisboa: Editora RH, Lda.

Donnelly, J., Gibson, J., & Ivancevich, J. (2000). Administração – Princípios de Gestão Empresarial. Lisboa: Mc Graw-Hill

Dubet, F. (1999). A escola entre o Universal e os Indivíduos. Lisboa: Instituto Piaget.

Eco, U. (2003). Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas (10ª ed.). Lisboa: Presença.

Fachin, O. (2001). Fundamentos de Metodologia. 3ª. Edição. São Paulo: Saraiva,

Fernandes, A. (1999). Comunicação Interna na Empresa - Um Grande Desafio. Revista Imes, São Paulo, v.16, n.º47, p.13-18.

Ferreira, J., Neves, J., Nunes, P. & Caetano, A. (1996). Psicossociologia das Organizações. Lisboa: Mcgraw-Hill.

Ferreira, V. (2001). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológico, in Silva, A. & Pinto, J. (eds.). Metodologia das Ciências Sociais (11ª ed.) (P.165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Fiske, J. (1999). Introdução ao Estudo da Comunicação. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Edições ASA.

Freixo, M. (2011). Metodologia Cientifica - Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2003). Liderar Numa Cultura de Mudança. Porto: Edições ASA.

Galpin, T. (2000). O lado Humano da Mudança. Lisboa: Silabo.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). O Inquérito. Teoria e Prática (2ª ed.). Oeiras: Celta.

Guerra, M. (1995). La Evaluación: un proceso de comprensión Y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerra, M. (2003a). Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas. Porto: Edições ASA.

Guerra, M. (2003b). Uma Seta no Alvo: A Avaliação como Aprendizagem. Porto: Edições ASA.

Husén, T. (1979). L'Ecole en Question. Bruxelas: Pierre Madraga ED.

Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) (2009). Avaliação Externa das Escolas: Relatório do Agrupamento 'AELN'. Lisboa: IGEC.

Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) (2015a). Quadro de Referência para a Avaliação Externa Das Escolas. In http://www.ige.min-edu.pt/. Acedido em 1 abril de 2015 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf.

Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) (2015b). Quadro de Referência para a Avaliação Externa Das Escolas. In http://www.ige.min-edu.pt/. Acedido em 1 abril de 2015 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(4)_Metodologia.pdf.

Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). Comportamentos Organizacionais. São Paulo: McGraw-Hill

Kotter, J. (1996). Leading Change. Boston: Harvard Business School Press.

Krackhardt, D. & Hanson, J. (1993). Informal Networks: The Company Behind the Chart. Harvard Business Review, Boston, V. 71, n.º 4, jul-ago, P.104-111. In http://www.andrew.cmu.edu/user/krack/publications.shtml. Acedido em 1 abril de 2015 em http://www.andrew.cmu.edu/user/krack/password.shtml.

Kreps, G. (1995). La Comunicación en Las Organizaciones. Wilmington, USA: Addison-Wesley Ibero Americana.

Kunsch, M. (2003). Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada. São Paulo: Summus.

Lessard-Hébert, et al (2008). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. (2008). Em busca da Boa Escola – Instituições Eficazes e Sucesso Educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Madureira, C. (2004). Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas no Contexto da Reforma Educativa. Cadernos do Instituto Nacional da Administração, Oeiras, n.º8.

Newstrom, J. (2008). Comportamentos Organizacionais – O Comportamento Humano no Trabalho. (12º Edição). São Paulo: Mc Graw-Hill.

Nóvoa, A. (1999). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente – Histórias da Educação. Porto: Edições ASA.

Pacheco, J. (1995) O Pensamento e a Ação do Professor. Porto: Porto Editora.

Palma, B. (1999). Por uma cultura de Auto-Avaliação das escolas. Instituto da Inovação Educacional, Noesis, n.º 50, abril/junho, p.43-45.

Pereira, S. (2004). O poder das Redes ou as Redes do Poder. Análise Estratégica numa Organização com Intranet. In http://hdl.handle.net/10071/359. Acedido em 1 abril de 2015 em https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/359.

Pereira, S. (2005). Sociologia da Comunicação: As Bases de um Estudo no Contexto das Organizações. In Livro de Atas do IV Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM) (p.1985-1995). Braga: Universidade do Minho.

Ponte, J. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. Bolema, n.º25, p.105-132.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manuel de Investigação em Ciências Sociais (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Redfield, C. (1985). Comunicações Administrativas. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.

Rego, A. (2007). Comunicação Pessoal e Organizacional – Teoria e Prática. Lisboa: Edições Sílabo.

Robbins, S. (1999). Comportamentos Organizacionais. (8º Edição). Rio de Janeiro: LTC.

Sanches, M. (2007). Avaliação Externa e Autoavaliação da escola: Pontos de Intersecção. Correio da Educação, n.º 285, p.1-2.

Sanches, M. (2008). Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Senge, P. (2005). Escolas que Aprendem. Porto Alegre: Artmed.

Serra, J. (2007). Manual de Teoria da Comunicação. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Silva, A. & Pinto, J. (2001). Metodologia das Ciências Sociais (11.ª ed.). Porto: Afrontamento.

Silva, J. (2010). Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Taylor, J. (2005). Engaging Organization Through Worldview. In: May, S. & Mumby, D. K. (Ed.) Engaging Organizational Communication Theory and Perspectives: Multiple Perspectives (p.197-221). Thousand Oaks: Sage.

Thayer, L. (1979). Comunicação – Fundamentos e Sistemas: Na Organização, na Administração e nas Relações Interpessoais. São Paulo: Editora Atlas.

Ventura, J. (2006). Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Waters, J. (1982). Tracking Strategy in an Entrepreneurial Firm. Academy of Management Journal, v. 25, n.º 3, p. 465-499.

Wilson, T. (1997). Information Behaviour: An Interdisciplinary Perspective. Information Proceeding and Management, v. 33, n.º 4, p. 551-572.

Legislação

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

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio. Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro. Aprova o Sistema de Educação e do Ensino Não Superior, Desenvolvendo o Regime Previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

APÊNDICES

APENDICE I

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

No âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - **Administração das Organizações Educativas** da ESE Porto, criamos este questionário que se insere no projeto de investigação da Unidade Curricular de Projeto.

O presente questionário está relacionado com a implementação do processo de autoavaliação no agrupamento, as lideranças intermédias e a comunicação.

Os dados recolhidos neste inquérito serão utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos. Agradecemos desde já o tempo que irá despender para o seu preenchimento.

Gratos pela colaboração!

1. DADOS PESSOAIS/ PROFISSIONAIS

1.1 - Sexo: Fem. □ Masc. □

1.2 – Tempo de serviço (em 31/08/14): □<5 anos □5 - 10 anos □11 - 20 anos □>20 anos

1.3 – Tempo de serviço no agrupamento (em 31/08/14): □≤1 ano □≤5 anos □≤10 anos □>10 anos

1.4 - Categoria Profissional: □Professor do Quadro □Professor Contratado

1.5 – Desempenha cargo(s) nas estruturas de orientação educativa: Sim □ Não □

2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

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

2.1 – Qual a principal motivação para que o seu agrupamento desenvolva a autoavaliação?

	Discordo Totalmente	**Discordo**	**Não Concordo Nem Discordo**	**Concordo**	**Concordo Totalmente**
A autoavaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da organização.					
A autoavaliação é um instrumento para prestação de contas.					
A autoavaliação permite incrementar/ fortalecer a articulação entre os vários órgãos do agrupamento.					

A autoavaliação permite a preparação da avaliação externa.					
A autoavaliação contribui para a elaboração de planos de melhoria da organização.					
A autoavaliação é claramente uma mais valia, um mecanismo eficiente.					

2.2 – Quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação?

	Discordo Totalmente	**Discordo**	**Não Concordo Nem Discordo**	**Concordo**	**Concordo Totalmente**
Só os órgãos de gestão e administração devem participar no processo de autoavaliação.					
Devem participar no processo de autoavaliação professores, pais, alunos e pessoal não docente.					
Os instrumentos da autoavaliação devem ser construídos coletivamente e participadamente.					
Deve ser a equipa de autoavaliação a propor os parâmetros e indicadores da autoavaliação.					
Os órgãos de gestão e administração devem propor os parâmetros e indicadores da autoavaliação.					
A participação no processo de autoavaliação deve ser feita através de reuniões de grupos representativos dos vários estabelecimentos do agrupamento.					
A participação no processo de autoavaliação deve ser feita através de reuniões de grupos representativos de toda a comunidade educativa.					

2.3 – Quais os fatores internos e externos que dificultam a autoavaliação?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A falta de cooperação/ colaboração entre os docentes dificulta a autoavaliação.					
A diversidade e ou excesso de tarefas dos docentes dificulta o processo de autoavaliação.					
A falta de articulação entre os diferentes órgãos do agrupamento dificulta a autoavaliação.					
A falta de clareza na comunicação/divulgação dificulta a realização da autoavaliação.					
A falta de formação e informação na área dificulta o processo de autoavaliação.					
A pressão externa para a eficácia do agrupamento dificulta o processo de autoavaliação.					

2.4 – Quais os fatores internos e externos facilitadores da autoavaliação?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A política educativa atual facilita a autoavaliação.					
A avaliação externa das escolas facilita a autoavaliação.					
Ter hábitos regulares de autoavaliação facilita o processo de autoavaliação.					
A pressão externa para a eficácia do agrupamento facilita o processo de autoavaliação.					
A utilização de procedimentos e instrumentos comuns facilitam o processo de autoavaliação.					

2.5 – Quem são os destinatários da autoavaliação?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O principal destinatário da autoavaliação é a comunidade educativa.					
O Ministério da Educação é o principal destinatário da autoavaliação.					
A sociedade é o principal destinatário da autoavaliação.					

2.6 – Em que medida é que a autoavaliação pode ser um mecanismo eficaz, quer na construção da identidade do agrupamento, quer na melhoria do processo educativo?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A autoavaliação permite a construção de objetivos comuns no agrupamento.					
A autoavaliação contribui para a construção da identidade do agrupamento.					
A autoavaliação permite definir/ orientar projetos, espaços e recursos no agrupamento.					
A autoavaliação permite a uniformização de documentos em todo o agrupamento.					
A autoavaliação possibilita a construção e ou desenvolvimento de áreas de excelência no agrupamento.					
A autoavaliação contribui para a elaboração de planos de melhoria.					
O modelo atual de autoavaliação do agrupamento é eficaz para a melhoria do processo educativo.					

2.7 – Quais as funções dos diferentes órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, no processo de autoavaliação?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A Direção deve dirigir o processo de autoavaliação.					
A eficácia do processo de autoavaliação depende da Direção.					
A Direção tem uma função de charneira para unir a parte pedagógica com a parte administrativa.					
O Conselho Geral é o órgão máximo e privilegiado para conduzir o processo de autoavaliação.					
O Conselho Pedagógico tem como função a análise do processo de autoavaliação.					
O Conselho Pedagógico é determinante na eficácia da autoavaliação.					
O Conselho Pedagógico é o órgão fundamental para pôr em prática a melhoria do processo de autoavaliação.					
As estruturas de orientação educativa devem explicitar áreas e indicadores de autoavaliação.					
A equipa de autoavaliação deve ser independente dos órgãos de gestão.					

3 – LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

3.1 – A Direção do Agrupamento preocupa-se em envolver os Departamentos Curriculares nos processos de tomada de decisão?

□ Sempre □Muitas vezes □Algumas vezes □Não sei

3.2 – Participa nas decisões de Departamento Curricular?

□ Sempre □Muitas vezes □Algumas vezes □Nunca

3.3 – Qual o seu grau de concordância ou discordância, em relação à participação do seu departamento no processo de autoavaliação?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O meu departamento curricular emite opinião sobre os parâmetros e indicadores da autoavaliação.					
O meu departamento curricular emite opinião sobre os instrumentos utilizados na autoavaliação.					
O meu departamento curricular emite opinião sobre as áreas prioritárias de melhoria do agrupamento.					
A participação do meu departamento curricular no processo de autoavaliação é realizada em reuniões para o efeito.					
A participação dos professores do meu departamento curricular no processo de autoavaliação é realizada individualmente.					
O meu departamento curricular emite uma opinião global sobre o relatório de autoavaliação.					
O meu departamento curricular só tem por hábito emitir opinião sobre os assuntos relacionados com o departamento, constantes no relatório de autoavaliação.					
A equipa de autoavaliação tem em conta as sugestões do meu departamento curricular no processo de autoavaliação.					
O meu departamento curricular não tem por hábito discutir assuntos relacionados com a autoavaliação.					

4 – COMUNICAÇÃO

4.1 – Os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas?

Sim □ Não □

4.2 – Selecione os <u>três</u> meios de comunicação mais utilizados na comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento?

Site do Agrupamento.	
Correio eletrónico.	
Placardes informativos.	
Reuniões setoriais	
Comunicação escrita em papel.	
Servidor.	
Página de facebook do agrupamento.	
Reunião geral.	
Outro. Qual?	

4.3 – Classifique a eficácia dos meios de comunicação interna utilizados no agrupamento nos processos de autoavaliação abaixo listados?

	Muito Eficaz	**Eficaz**	**Pouco Eficaz**	**Ineficaz**	**Não Aplicável**
Dar a conhecer a constituição da equipa de autoavaliação.					
Dar a conhecer os parâmetros e indicadores da autoavaliação.					
Dar a conhecer os instrumentos utilizados na autoavaliação.					
Dar a conhecer o relatório de autoavaliação.					
Dar a conhecer as áreas prioritárias de melhoria.					
Dar a conhecer o plano de melhoria do agrupamento.					
Dar a conhecer as ações de melhoria.					
Outro. Qual?					

5 - Caso entenda, apresente algumas sugestões que visem a melhoria do processo de implementação do processo de autoavaliação do agrupamento nos seus diversos domínios (seleção dos parâmetros e indicadores, participação da comunidade educativa e comunicação).

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

Questionário aplicado via plataforma Google Drive.

APENDICE II

GUIÃO DO *FOCUS GROUP*

FOCUS GROUP – GUIÃO		DURAÇÃO: 120’
ÁREAS EM ANÁLISE	**TÓPICOS DE ABORDAGEM - DESENVOLVIMENTO**	**NOTAS TEMPO**
INTRODUÇÃO	Apresentação do Moderador e explicação sobre as normas orientadoras da reunião; garantir a confidencialidade e o consentimento para gravação. Apresentação dos participantes.	**10’**
OBJETIVOS DA REUNIÃO	Explicar os objetivos genéricos do estudo: Identificar ideias, perceções e experiências já em curso. Na abordagem das temáticas será realizada uma breve apresentação dos principais resultados do inquérito realizado e formuladas algumas questões para lançar a reflexão/ debate.	**10’**
INTRODUÇÃO AO TEMA	Para começar, gostaria de vos propor um pequeno exercício: O que significa, para cada um de vós, AUTOAVALIAÇÃO? Gostaria que escrevessem numa folha, uma frase, individualmente, as IDEIAS ou CONCEITOS que melhor traduzam o que pensam sobre este tema.	Distribuir previamente folha para preenchimento. **5’**
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO	**1. Porque será que apesar de 43,2% dos inquiridos, discordar que a autoavaliação seja um mecanismo para prestação de contas, verificamos que 87,7% considera que a autoavaliação permite a preparação da avaliação externa?** **2. Qual a justificação para uma maior percentagem de Não Concordo Nem Discordo, em temas relacionados com Avaliação Externa e Política Educativa Atual?** **3. Quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação?** **4. O que alterava/ sugeria para que a autoavaliação se torne um mecanismo mais eficaz, quer na construção da identidade do agrupamento, quer na melhoria do processo educativo?**	**30’**

LIDERANÇAS INTERMÉDIAS	**1. De que forma, sobre que assuntos e em que momentos deverá ser a participação dos Departamentos Curriculares no processo de autoavaliação?** **2. Como avalia a participação do seu Departamento Curricular no processo de Autoavaliação? Quais os principais constrangimentos sentidos, até ao momento, na referida participação? O que alterava/ sugeria?** **3. O seu Departamento Curricular tem por hábito emitir sugestões?** **4. Como avalia a articulação do seu Departamento Curricular com a Equipa de Autoavaliação? O que alterava/ sugeria?** **5. Considera que a equipa de autoavaliação tem em conta as sugestões dos Departamentos Curriculares?**	**30'**
COMUNICAÇÃO	**1. O que sugeria/ alteraria, para tornar a comunicação, ainda mais eficaz?**	**20'**
SÍNTESE - FINAL	**1. De tudo o que aqui foi discutido, se quiséssemos sintetizar as principais ideias…o que diriam ser determinante no sucesso de uma estratégia de Envolvimento e Participação de toda a Comunidade Educativa no processo de implementação e comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento nos seus diversos domínios (construção e implementação do modelo de autoavaliação; construção, validação e utilização de instrumentos comuns e comunicação)?** **2. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?** **AGRADECER A PARTICIPAÇÃO e FINALIZAR.** (Referir a possibilidade de terem acesso ao relatório final do estudo).	**15'**

APENDICE III

FOCUS GROUP - RESULTADOS

FOCUS GROUP – ANÁLISE DE CONTEÚDO

INTRODUÇÃO AO TEMA
Qual o significado de AUTOAVALIAÇÃO? Gostaria que escrevessem numa frase, as IDEIAS ou CONCEITOS que melhor traduzem o que pensam sobre este tema.
RESPOSTAS: **CSH1 - A autoavaliação é um instrumento de autorregulação das práticas e dos resultados de uma Escola.** **PTG1 - Autoavaliação significa olhar para além da face dos números/resultados que obtemos e utilizá-los para iluminar os nossos processos de atuação; não tanto com o intuito de nos avaliarmos, mas sim como uma oportunidade de nos desenvolvermos profissionalmente.** **LE1 - A autoavaliação é uma reflexão pessoal sobre o nosso próprio desempenho no cumprimento de determinada tarefa.** **EXP1 - Algo que permite encontrar pontos fracos e pontos fortes, que procura consciencializar atitudes, conhecimentos, capacidades e procedimentos. Autoconhecimento.** **CE1 - Modo ou processo autocrítico assente em dispositivos validados, com pressupostos acordados entre partes, com vista à melhoria de desempenhos.** **1.C1 - Questionar-se sobre as suas práticas para proceder a alterações sempre que necessário.** **MAT1 - Autoavaliação é um processo de reflexão sobre o desempenho realizado por uma pessoa, grupo ou entidade, num determinado período de tempo, com a finalidade de evoluir nesse trabalho/atividade.** **PE1 - A autoavaliação é um procedimento que pretende fomentar um olhar crítico sobre aquilo que os adultos fazem e sobre a forma como o fazem. Uma das necessidades vitais do adulto é saber avaliar-se. Cada um aprende a autoavaliar-se através do trabalho que foi capaz de fazer.** **CE2 - Autoavaliação é o ato de refletir sobre as próprias práticas e experiências, tirando conclusões que permitam uma melhoria.** **EXP2 - Na minha opinião o termo autoavaliação traduz-se no processo em que se realiza uma análise a todo o processo educativo e a tudo que lhe está inerente.** **MAT2 - Autoavaliação é o processo que consiste na análise que cada um faz de si.**
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

1. **Porque será que apesar de 43,2% dos inquiridos, discordar que a autoavaliação seja um mecanismo para prestação de contas, verificamos que 87,7% considera que a autoavaliação permite a preparação da avaliação externa?**
2. **Qual a justificação para uma maior percentagem de Não Concordo Nem Discordo, em temas relacionados com Avaliação Externa e Política Educativa Atual?**
3. **Quem deve participar e de que forma, no processo de autoavaliação?**
4. **O que alterava/ sugeria para que a autoavaliação se torne um mecanismo mais eficaz, quer na construção da identidade do agrupamento, quer na melhoria do processo educativo?**

RESPOSTAS:

1.

CSH1 - A maioria dos docentes sente que o trabalho desenvolvido no processo da autoavaliação não tem por objetivo principal a 'prestação de contas', a nível interno nem a nível externo, mas sim a concretização de hábitos de análise da dimensão educacional, nas suas múltiplas vertentes, com a finalidade de se otimizarem os pontos fortes e de se aplicarem mudanças para melhorar os pontos menos fortes, o que permite um melhor autoconhecimento da Escola a nível interno e assim a preparação da avaliação externa.

Portanto, a autoavaliação não é concetualizada como um mecanismo controlador, mas potencializador de um maior autoconhecimento da escola e da melhoria escolar.

PTG1 - Provavelmente, os respondentes não consideram que 'a preparação para a avaliação externa' se constitui como um momento de imediata prestação de contas, mas sim como uma oportunidade de reflexão e síntese de um ciclo de compromissos assumidos nos órgãos de orientação educativa e plasmados nos respetivos documentos orientadores do agrupamento. Assim, a autoavaliação permitiria, sobretudo, a identificação de pontos fortes (a manter e reforçar) e de fragilidades (aspetos a melhorar), contributos essenciais ao plano de melhoria do agrupamento. Nesta perspetiva, não haverá contradição entre os itens referidos.

LE1 - Talvez por haver um sentimento de maior 'controlo' externo face ao interno, no que concerne a autoavaliação.

EXP1 - Penso que 'prestação de contas', está associado a algo negativo. Claro que a autoavaliação é um meio essencial para a avaliação externa, é nela que se encontram os pontos fortes e fracos de uma escola/ agrupamento, é a partir dela que se percebe se as áreas se encontram a ser intervencionadas, se foram delineadas estratégias ou elaborados planos de melhoria. Não se entende com 'prestar contas', a verificação da melhoria perante uma autoavaliação.

CE1 - Porque uma situação é o conforto gerado pela apropriação de algumas bases de atuação que valorizam o próprio (preparação para), enquanto que a prestação de contas está conotada com a supervisão central e avaliação de desempenhos por regras quase nunca aceites.

1.C1 - Porque a maioria parte do princípio que está correta e apenas se questiona quando tem de prestar contas.

MAT1 - A 'prestação de contas' não teria sido relacionada com a 'Avaliação Externa'. O processo da 'Avaliação Externa' é muito mais abrangente e não contempla, no meu ponto de vista, uma 'prestação de contas'.

PE1 - Uma boa autoavaliação é um processo contínuo que conduz a ação. Deve fazer parte de toda a política escolar e não ser uma atividade isolada, requer uma atividade crítica de auto questionamento. É também uma ferramenta em meu entender de mudança ou de aperfeiçoamento e não um fim em si mesma. Porém, tal não torna a avaliação externa excessiva ou redundante. Ambas se complementam.

CE2 - Apesar de, sem dúvida, não ser um objetivo da autoavaliação servir como um mecanismo para 'prestar contas', o facto de através dela se tomar consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos, contribuindo para a elaboração de planos de melhoria acaba por indiretamente auxiliar a preparação da 'avaliação externa'.

EXP2 - Penso que, de facto, a maioria dos inquiridos gosta de acreditar que o processo de autoavaliação não serve apenas de mecanismo para 'prestação de contas', mas na realidade todos se preocupam com os resultados e principalmente na sua análise. Discordo um pouco quando se começam efetuar comparações entre os resultados obtidos, quer intraescola, quer interescolas.

MAT2 - Esta discrepância talvez tenha a ver com o seguinte: A autoavaliação é vista como uma forma de ver em que ponto se está, o que está a funcionar bem e o que não funciona tão bem e que se poderá melhorar. Desta forma ajuda a preparar para a 'avaliação externa'. Mas o facto de se fazer uma autoavaliação não significa necessariamente que seja um processo de 'prestação de contas' mas apenas uma análise ao trabalho desenvolvido.

2.

CSH1 – O Não Concordo Nem Discordo, em temas relacionados com 'Avaliação Externa' e 'Política Educativa Atual', talvez se deva ao contexto educativo atual.

PTG1 - Geralmente, quando um respondente opta pela resposta 'Não Concordo Nem Discordo' deve-se ao facto de não possuir informação/conhecimento suficiente para tomar uma posição segura sobre a pergunta. Este aspeto poderá indiciar pistas sobre como a comunicação relacionada com 'avaliação externa' e 'política educativa atual' é produzida e veiculada no agrupamento.

LE1 - Penso que se tratará de uma resposta dada por desconhecer a realidade referida, isto é 'Avaliação Externa e Política Educativa Atual'.
EXP1 - Provavelmente por algum desconhecimento e até envolvimento em assuntos 'exteriores à sala de aula'.
CE1 - Existe dificuldade em posicionar-se face a algo pouco interiorizado ou reconhecido, nos seus desígnios e abrangência. Também afeta este resultado a ideia negativa que genericamente está instalada sobre políticas educativas/avaliação.
1.C1 - A maioria não se questiona, apenas segue as orientações que lhe são dadas.
MAT1 - No que respeita à 'Política Educativa Atual', uma possibilidade para estas percentagens poderá ser o facto de muitos dos inquiridos estarem pouco satisfeitos com a mesma e isso tê-los-á influenciado para o 'meio termo'.
PE1 - É certo que tanto a 'avaliação externa' como a autoavaliação incluem elementos de 'prestação de contas' e de 'desenvolvimento', ainda que com diferente ênfase, a interação entre 'prestação de contas' e 'desenvolvimento da política atual' é mais subtil quando analisamos as questões na perspetiva da responsabilidade dos professores individualmente.
CE2 - A falta de confiança que os docentes cada vez mais depositam nos órgãos educacionais externos à escola poderá ser um dos fatores que conduziu a essa percentagem de respostas. A avaliação externa por vezes é pouco clara e não contempla as caraterísticas sociais e económicas das regiões em que as escolas se inserem, suscitando dúvidas quanto à fiabilidade dos seus resultados. Também é uma realidade que é sempre possível falsear a verdadeira realidade escolar aquando dos momentos avaliativos de forma a apresentar uma ideia de que o funcionamento é melhor do que o que realmente acontece. Quanto às políticas educativas atuais, a desconsideração a que o professor tem sido votado, a desmotivação que o mesmo sente e a sensação de impotência face a algumas situações conduziu a uma apatia e alguma indiferença relativamente a essas questões.
EXP2 - A maior parte dos inquiridos muito provavelmente não quis assumir uma posição no que respeita a esses dois grandes temas que são a 'Avaliação Externa' e a 'Política Educativa Atual'.
MAT2 - Talvez sejam temas relacionados com algo que se sabe que é assim, temos que os "aceitar" quer concordemos quer não, estão mais fora do nosso raio de atuação.

3.
CSH1 – No processo de autoavaliação devem participar todos os elementos que estão relacionados com a escola, nomeadamente alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais, encarregados de educação, elementos que fazem parte dos diversos órgãos da escola,

instituições/estruturas participantes na dinâmica escolar. A participação no processo de autoavaliação será feita, de uma forma mais abrangente, através de questionários e de uma forma mais restrita, presencialmente na escola (seleção de representantes e convite ao diálogo/troca de opiniões).

PTG1 - O processo de autoavaliação só o é quando prevê a participação e envolvimento de todos os atores educativos (com níveis de envolvimento progressivo e adequado à sua área de atuação). É um processo que se constrói ao longo de vários anos, promovendo em cada ano o foco sobre uma determinada área, que, posteriormente, permitirá desencadear mecanismos de monitorização e acompanhamento, no seio dos intervenientes e que se tornarão prática corrente nos anos seguintes. A forma de participação pode ir desde a constituição de grupos de focagem, estabelecimento de protocolos com instituições do ensino superior para adoção de um 'amigo crítico' (aproximação do ideal ao real), produção de instrumentos de monitorização, recolha, tratamento e análise de dados, desenvolvimento de círculos de estudo com o objetivo de investigar um tema ou aspeto que um determinado grupo educativo identificou como necessidade de melhoria ou, ainda, através da adoção do 'planeamento estratégico' como modelo de desenvolvimento profissional, no seio das diferentes estruturas/grupos que congregam os diferentes intervenientes educativos.

LE1 - No processo de autoavaliação deve participar uma entidade isenta de qualquer influência. Esta avaliação deverá operar-se tendo em conta uns parâmetros indicados no início do ano letivo e esclarecido/ debatidos junto do representante do agrupamento. No fim do ano, dever-se-á reunir com o representante do agrupamento e debater de forma franca a execução dos parâmetros indicados.

EXP1 - A meu ver deve participar toda a comunidade educativa, pois só assim, se colhem as diferentes opiniões e visões sobre a escola.

CE1 - Toda a comunidade e população servida.

1.C1 - Toda a comunidade escolar, através da participação em inquéritos ou grupos de focagem, da identificação de problemas, da sugestão de estratégias para resolução de problemas e do questionamento das suas próprias ações.

MAT1 - Todos os elementos da comunidade educativa: funcionários docentes e não docentes, alunos, pais. Estes devem ser informados sobre a orgânica do agrupamento e levados a participar de forma mais ativa na dinâmica do mesmo. Devem ser canalizados esforços para a divulgação de tudo o que é feito no agrupamento, para que todos os elementos se apropriem do seu funcionamento. Os professores e os alunos serão aqueles que possuem um maior conhecimento da realidade do agrupamento. No entanto, isso não será motivo para os restantes elementos da comunidade educativa se demitirem do processo de autoavaliação, fundamental para a análise, reflexão e resolução de determinados problemas ou situações problemáticas. A resposta a inquéritos é uma forma relativamente simples de operar neste sentido, devendo estes ser o mais

direcionados possível, dentro de cada grupo. A criação de grupos de focagem, com análise SWOT, é um meio bastante eficaz e ativo para levar os elementos da comunidade educativa a refletirem e aferirem acerca da sua realidade. Os resultados deverão ser analisados e posteriormente categorizados e direcionados para as entidades suscetíveis de resolver cada situação 'problemática'.

PE1 - Devem participar professores, educadores, tal como inspetores e até políticos, porque trabalham a partir de teorias implícitas, isto é têm de colocar certas convicções e intuições que suportam a sua vida profissional e dão forma à sua prática diária. Num contexto profissional, argumentaríamos que tais teorias internas devem ser explícitas. Se estão acessíveis, podem ser examinadas e testadas e reformuladas caso seja necessário.

CE2 - No processo de autoavaliação deverão participar os alunos, os professores, os funcionários e a comunidade educativa em geral, através de inquéritos de satisfação e através da solicitação de sugestões.

EXP2 - Na minha opinião, representantes de toda a comunidade escolar deveriam participar no processo de autoavaliação, nomeadamente: encarregados de educação, discentes, assistentes operacionais e docentes.

MAT2 - Devem participar na autoavaliação: professores, pais, alunos e pessoal não docente. Podem fazê-lo com sugestões, respostas a inquéritos/questionários, participação em reuniões/debates.

4.

CSH1 – É importante envolver os elementos que fazem parte do processo de autoavaliação, por exemplo através de uma reunião promovida, no início do ano letivo, à comunidade educativa. Poderiam ser veiculadas informações e efetuados esclarecimentos pertinentes. Poderia ser solicitado o contributo na construção de elementos de trabalho para a autoavaliação. Poderiam ser solicitadas opiniões e sugestões da comunidade educativa.

PTG1 - O processo de autoavaliação só o é quando prevê a participação e envolvimento de todos os atores educativos (com níveis de envolvimento progressivo e adequado à sua área de atuação). É um processo que se constrói ao longo de vários anos, promovendo em cada ano o foco sobre uma determinada área, que, posteriormente, permitirá desencadear mecanismos de monitorização e acompanhamento, no seio dos intervenientes e que se tornarão prática corrente nos anos seguintes. A forma de participação pode ir desde a constituição de grupos de focagem, estabelecimento de protocolos com instituições do ensino superior para adoção de um 'amigo crítico' (aproximação do ideal ao real), produção de instrumentos de monitorização, recolha, tratamento e análise de dados, desenvolvimento de círculos de estudo com o objetivo de investigar

um tema ou aspeto que um determinado grupo educativo identificou como necessidade de melhoria ou, ainda, através da adoção do 'planeamento estratégico' como modelo de desenvolvimento profissional, no seio das diferentes estruturas/grupos que congregam os diferentes intervenientes educativos.

LE1 - Sugeria que se tornasse mais claro, ou seja, que se informasse de forma sistemática sobre tudo o que vai acontecendo no agrupamento, para que todos dispusessem deste conhecimento para que participassem mais ativamente no processo educativo.

EXP1 - Tentava simplificá-la. A autoavaliação está associada a algo muito burocrático, muito estatística e pouco eficiente. Tinha de ser mais visível, para que todos entendessem o que já foi atingido e o que ainda tem de ser trabalhado, muito esquemático e prático.

CE1 - As mentalidades dos intervenientes/visados, dando formação e informação para que possam aderir a uma causa que os favorece. As chefias intermédias, com outros critérios de elegibilidade e seleção. A efetiva aposta pelos órgãos de gestão numa filosofia autoavaliativa aberta e consequente.

1.C1 - Uma maior frequência nos momentos de autoavaliação obrigatória de forma a que esta prática se torne comum.

MAT1 - Sugeria a criação de mecanismos mais eficazes no sentido de haver uma maior participação de todos os elementos da comunidade educativa, especialmente, dos pais e encarregados de educação. Seria importante que os pais fossem mais ativos neste processo.

PE1 – Sugeria que a avaliação descrevesse que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto do percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa. A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

CE2 - É essencial que cada vez mais se trabalhe em parceria, por isso a autoavaliação deveria ser um mecanismo de regulação, devendo com alguma frequência serem analisados e refletidos, por todos os participantes no processo, os vários itens relevantes para os objetivos em vista.

EXP2 - Eu penso que deveria ser dada mais ênfase à divulgação do relatório da autoavaliação a toda a comunidade escolar. Deveria ser um processo não só centrado nos resultados escolares, mas também onde possam ser incluídas outras áreas de intervenção como a indisciplina, o processo de articulação e comunicação entre os diversos órgãos, o estado de conservação das instalações e a criação de mais projetos comuns.

LIDERANÇAS INTERMÉDIAS
1. De que forma, sobre que assuntos e em que momentos, deverá ser realizada a participação dos Departamentos Curriculares, no processo de autoavaliação? **2. Como avalia a participação do seu Departamento Curricular, no processo de Autoavaliação? Quais os principais constrangimentos sentidos, até ao momento, na referida participação? O que alterava/ sugeria?** **3. O seu Departamento Curricular tem por hábito emitir sugestões?** **4. Como avalia a articulação do seu Departamento Curricular com a Equipa de Autoavaliação? O que alterava/ sugeria?** **5. Considera que a equipa de autoavaliação tem em conta as sugestões dos Departamentos Curriculares?**
RESPOSTAS: **1.** **CSH1 - Reunião com os diversos Departamentos Curriculares no início do ano letivo sobre todos os assuntos que serão alvo de análise na autoavaliação.** **PTG1 - Cada departamento e respetivas secções/grupos disciplinares devem ter pelo menos duas áreas de autoavaliação: plano de supervisão pedagógica (planificações, procedimentos de avaliação e observação entre pares da prática letiva) e análise dos resultados académicos e da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar. Cada uma destas áreas possui um dispositivo próprio (plano) onde estão devidamente calendarizados os diferentes momentos de implementação, por quem, com que processos, de acordo com os diferentes objetivos e metas estabelecidos.** **LE1 - A participação dos Departamentos Curriculares deverá estar presente em todos os momentos do processo de autoavaliação, intervindo ativamente sobre todos os assuntos, através da realização de reuniões em que serão debatidos e registados todos os pareceres.** **EXP1 - Penso haver muito trabalho a desenvolver nesta área, os Departamentos são um dos meios mais importantes para a transmissão e articulação de informação e metodologias. Infelizmente devido à enorme carga burocrática que assombra as reuniões (no geral), o tempo escasseia para tratar de assuntos que realmente interessam.** **CE1 - Sempre que solicitado ou por iniciativa dos mesmos, dirigindo opiniões e contribuindo com sugestões para os referentes estabelecidos. Atuando em todas as reuniões e ações com uma perspetiva solidária aos princípios autoavaliativos.** **1.C1 - Na identificação, análise e procura de soluções para problemáticas comuns aos docentes, quer estas sejam relativas a sucesso escolar ou**

comportamentais, sendo os momentos ideais os momentos de avaliação, pois são propícios a reflexão.
MAT1 - Os Departamentos Curriculares poderão participar no processo de autoavaliação, emitindo opinião acerca dos indicadores e parâmetros da autoavaliação e os respetivos instrumentos a utilizar no processo; refletindo sobre as áreas prioritárias de intervenção; participando de forma ativa na execução, implementação/reformulação de um Plano de Melhoria. Para tal, poderão realizar reuniões de trabalho para refletir sobre estes assuntos e propor medidas a implementar com vista a uma melhoria eficaz.
PE1 - A participação dos Departamentos Curriculares, no processo de autoavaliação deverá ser realizada sempre que este o exija.
CE2 - Aos Departamentos deverão ser facultados momentos em que como ponto único de discussão se terá a análise e debate as questões alvo de avaliação. Esta análise poderá ser precedida por um inquérito, centrando-se a discussão nos resultados do mesmo. Tal não se deverá cingir à análise dos resultados escolares, mas também à eficácia de medidas implementadas pela Direção e à pertinência de determinadas estratégias. Daí que a participação deverá ocorrer ao longo de todo o ano letivo, sem um momento específico.
EXP2 - Na minha opinião penso que deveria continuar a haver momentos no final de cada período para a participação dos Departamentos Curriculares no processo de autoavaliação. No entanto, seria importante que o último momento houvesse uma reunião destinada exclusivamente para o efeito. Nesse momento fazia-se o balanço exaustivo a todos os níveis do ano letivo do agrupamento, destacando-se os processos que estivessem a ser bem realizados e aqueles em poderia haver melhorias no ano letivo seguinte, focando todos os intervenientes do processo educativo, principalmente nestes últimos.
MAT2 - Talvez a altura mais adequada seja o final do ano letivo. Preenchimento de modelo de autoavaliação do trabalho desenvolvido, guião/questionário sobre os vários assuntos pertinentes para a autoavaliação. Sugestões (no final do ano letivo e/ou início) com itens que podem constar nesse questionário.

2.
CSH1 - A participação/articulação do Departamento Curricular, no processo de Autoavaliação, foi efetuada de acordo com o solicitado. Poderia ser uma participação/articulação mais efetiva se fosse promovida uma maior intervenção na construção do processo de autoavaliação. A sugestão a apresentar seria uma reunião da equipa de autoavaliação com os Departamentos.
PTG1 - O meu Departamento Curricular tem centrado a sua atuação mais ao nível da análise dos resultados académicos e da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar (com reformulação ou adoção de novas estratégias, nos casos de falta de eficácia e/ou de qualidade em

determinados níveis de ensino ou turmas). No referente à supervisão pedagógica, esta não se realiza de forma sistemática ou obedecendo a um plano estratégico (realço apenas (positivamente) a existência de coadjuvação nos anos terminais em que ocorre Prova Nacional Final). Creio que a melhoria dos resultados seria mais efetiva se a supracitada 'análise' não ocorresse apenas no final de cada período letivo e se existisse um plano de supervisão pedagógica.

LE1 - O meu Departamento Curricular tem, a meu ver, uma participação muito ténue neste processo de autoavaliação. Assim, e perante os dados da avaliação, limitamo-nos a apurar causas para o insucesso e, consequentemente, estratégias de remediação que visem a melhoria. No entanto, houve sempre um espírito de, em grupo, partilhar opiniões e, em conjunto, refletirmos sobre o assunto em questão. Nesse sentido, nada alteraria.

EXP1 - Os Departamentos têm um elevado número de elementos o que dificulta a discussão e o diálogo concertado. Seria mais vantajoso tratar assuntos de interesse em grupo disciplinar.

CE1 - Muito baixa participação ou nula, só respondendo ao solicitado ou aprovando acriticamente os materiais produzidos nesse sentido. A autoavaliação não é vista como um meio útil de atuação organizacional e crítica, mas como mais um fardo que tem que ser cumprido.

1.C1 - Existe falta de empenho e seriedade neste processo, uma vez que esse trabalho tende a ser realizado em coordenação de ano.

MAT1 - O meu Departamento Curricular tem realizado uma participação positiva neste processo. Nas reuniões de trabalho são discutidas situações problemáticas e propostas algumas estratégias a implementar no Plano de Melhoria, de acordo com a dinâmica do grupo.

PE1 – Bom. Nenhum constrangimento. Não alterava nada.

CE2 - O Departamento participa de forma satisfatória no processo de autoavaliação, no entanto considero que peca por apenas analisar pormenorizadamente alguns fatores, sendo que os restantes, quando o são, se analisam de forma superficial. Como principais constrangimentos refira-se a multiplicidades de assuntos a abordar, o que faz com que se dedique pouco tempo ao assunto e a falta de informação ou formação no tema o que inibe a participação.

EXP2 - No início do ano letivo senti uma certa relutância na aceitação imediata do que a equipa de autoavaliação sugeria que fosse realizado em reunião de Departamento Curricular, o que ao longo do ano se suavizou e passou a ser uma ação naturalmente integrada.

MAT2 - Acho que a participação do meu Departamento Curricular é razoável, participa sempre que é chamado para tal. Penso que os principais constrangimentos se prendem com o facto de, por vezes, não se saber muito bem o que é pedido.

3.

CSH1 - O Departamento Curricular tem por hábito emitir sugestões, quer numa perspetiva do Departamento, quer de Área Disciplinar.

PTG1 - O meu Departamento tem por hábito emitir sugestões, sobre questões várias relacionadas com a autoavaliação e/ou o funcionamento da escola, no entanto estas sugestões surgem mais aquando do surgimento ou como resposta/reação a um problema detetado e não tanto de forma pró-ativa.

LE1 - O meu Departamento Curricular tem o hábito de registar, e colocar em ata, sugestões.

EXP1 - Os Departamentos Curriculares podem e devem participar no processo de autoavaliação nos momentos de avaliação aquando da realização dos balanços de avaliação (documento que devia, a meu ver, ser alterado).

CE1 - Só quando obrigado e muito breves. Não existe uma cultura instituída e promovida.

1.C1 - Não, as sugestões são emitidas em coordenação de ano e dadas a conhecer ao Departamento Curricular.

MAT1 - Os elementos do Departamento são, de uma forma geral, ativos e preocupados com a dinâmica do Agrupamento e procuram trabalhar da melhor forma possível, tentando resolver/ultrapassar as situações que surgem.

PE1 – Sim.

CE2 - De forma pontual, mas sim, emite sugestões.

EXP2 - Raramente isso acontece.

MAT2 - Sim.

4.

CSH1 - A participação/articulação do Departamento Curricular, no processo de Autoavaliação, foi efetuada de acordo com o solicitado. Poderia ser uma participação/articulação mais efetiva se fosse promovida uma maior intervenção na construção do processo de autoavaliação. A sugestão a apresentar seria uma reunião da equipa de autoavaliação com os Departamentos.

PTG1 - Penso que a articulação entre o meu Departamento e a Equipa de Autoavaliação só adquire mais visibilidade no âmbito da análise (solicitada) dos resultados académicos e da eficácia/qualidade dos mesmos e, consequente definição de estratégias de melhoria. Creio que seria necessária uma estratégia mais abrangente, de maior envolvimento e não apenas limitada aos espaços temporais de final de período letivo.

LE1 - Penso que a articulação do meu Departamento Curricular com a Equipa de Autoavaliação não é suficientemente assinalada, pelo que

sugeria que a Equipa se reunisse com os professores de forma a aclarar, ao longo do ano letivo, os objetivos do processo, as metas a atingir e a consecução ou não das mesmas, analisando em conjunto todo este processo (causas, estratégias…).
CE1 - Muito fraca, só podendo melhorar com a demonstração de que existe uma mais valia e que os principais beneficiários são todos.
1.C1 - Esta articulação não existe diretamente, mas sim indiretamente através do Conselho Pedagógico, Direção ou membros da Equipa de Autoavaliação.
MAT1 - É uma articulação bastante satisfatória. De momento, não tenho nada de significativo a sugerir.
PE1 – Boa. Não alterava nada.
CE2 - Sinceramente, e à parte de um dos membros da do Departamento integrar a equipa, não me sinto capaz de avaliar a articulação estabelecida. Desconheço até que ponto todo o trabalho do Departamento é tido em consideração na autoavaliação do Agrupamento, nem considero visível o feedback por parte da equipa ao trabalho do Departamento.
EXP2 - Provavelmente é um dos aspetos a ser melhorados. Sugeria talvez uma participação mais ativa de todos os elementos dos Departamentos Curriculares na participação da construção dos instrumentos da autoavaliação, de forma a poderem sentir que também fazem parte do processo.
MAT2 – Acho que é boa.

5.
CSH1 - Poderia ser dado um maior *feedback* sobre as sugestões apresentadas pelos Departamentos Curriculares.
PTG1 - Penso que a articulação entre o meu Departamento e a Equipa de Autoavaliação só adquire mais visibilidade no âmbito da análise (solicitada) dos resultados académicos e da eficácia/qualidade dos mesmos e, consequente definição de estratégias de melhoria. Creio que seria necessária uma estratégia mais abrangente, de maior envolvimento e não apenas limitada aos espaços temporais de final de período letivo.
LE1 - Não tenho, francamente, uma opinião formada sobre o assunto, mas gostaria que a equipa de autoavaliação tivesse em conta as sugestões realizadas pelos Departamentos Curriculares.
EXP1 - Penso que a equipa de autoavaliação levou em conta as sugestões dos diferentes departamentos e articulou o possível com o meu e os restantes departamentos.
CE1 - Sim, infelizmente a grande maioria não está contextualizada com o que é solicitado nem vai até um nível de introspeção necessário, mas tudo que é possível aproveitar surge nos documentos da equipa.

1.C1 - Sim, sempre que estas existem.

MAT1 - A equipa de autoavaliação apresenta as suas ideias/documentos ao Conselho Pedagógico e Grupo Consultivo. Estes analisam e reformulam esses documentos, se for caso disso, apresentando uma sugestão de alteração. Essas alterações são sempre tidas em consideração pela equipa de autoavaliação, uma vez que é baseada nas mesmas que reformula esses documentos.

PE1 – Sim.

CE2 - Não sei responder a essa questão. Apesar de não ter qualquer perceção, considero que, pelo menos em alguns aspetos, as sugestões emanadas em Departamento são consideradas.

EXP2 - Claro que sim. Apenas acho que as sugestões realizadas pelos Departamentos Curriculares poderiam ser em maior número.

MAT2 - Sim.

COMUNICAÇÃO

1. O que sugeria/ alteraria, para tornar a comunicação, ainda mais eficaz?

RESPOSTAS:

1.

CSH1 - *E-mail* institucional (por ex.º. por docente).

PTG1 - Todas as questões objeto de aprovação ou deliberação, nas reuniões de Conselho Pedagógico ou Conselho Geral, deveriam ser submetidas previamente a reflexão e sugestão de proposta por parte das estruturas naturais da escola (Conselhos de Turma, Secções/grupos disciplinares, Departamentos,...), ou de outros grupos de atores educativos (pais, assistentes técnicos/operacionais, ...), de modo a que quem tem de decidir, nas referidas estruturas, o faça sob a análise das diferentes propostas de quem representam.

Deveriam ser afixadas na sala dos professores ou veiculadas (eletronicamente) previamente as ordens de trabalho das reuniões do Conselho Pedagógico e, posteriormente, a síntese dos assuntos tratados, aprovados e deliberações tomadas nesse órgão.

Nas restantes estruturas educativas deveriam sempre ser facultadas, com bastante antecedência, as ordens de trabalho e assuntos ou documentos a analisar/tratar nas reuniões, de modo a que todos os elementos/participantes pudessem participar de forma devidamente informada e preparada.

LE1 - Os meios de comunicação mais eficientes na comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento são os placardes informativos; as reuniões setoriais e a comunicação escrita em papel. Assim, considero estes meios de comunicação os mais eficazes. Nada sugeriria, uma vez que

esta comunicação opera-se efetivamente.

EXP1 - Eu criaria um correio eletrónico institucional e uma nuvem onde se disponibilizassem todos os documentos da escola e até do grupo turma, disponíveis para consulta em qualquer local e horário e partilha de documentos com os grupos de interesse.

CE1 - Diariamente existem queixas sobre as falhas de comunicação e com as formas não uniformes a que se recorre ou não se actualiza. Sugeria criar um *e-mail* institucional e adquirir programas específicos de gestão nesta área, meios audiovisuais de publicitação, embora, assim mesmo, tudo dependa de um sentido organizacional que não está desenvolvido para a dimensão atual.

1.C1 – Sugiro a implementação de uma plataforma comum a todo o agrupamento, uma vez que as escolas de 1.º ciclo e JI não têm acesso ao servidor.

MAT1 - Penso que o grau de comunicação já é suficientemente eficaz. Os meios utilizados são bastante diversificados e permitem que a informação chegue a toda a comunidade educativa. Eventualmente poderia ser criado um jornal do agrupamento onde fossem divulgadas as atividades realizadas (já é feito através da página do agrupamento) mas este teria a participação dos alunos na sua construção, para além de obviamente, ser da responsabilidade de um grupo de professores. Este grupo deveria ser constituído por professores de todos os Departamentos e também por pais e funcionários não docentes.

PE1 - O que sugeria, era de haver mais diálogo e empenho por parte de todos os professores de todos os setores por igual.

CE2 - Os meios de comunicação existentes são suficientes e eficazes para o fim a que se destinam. Penso que globalmente a comunicação funciona muito bem no Agrupamento. Fica a dúvida de como a mensagem chega aos restantes intervenientes do processo (alunos, encarregados de educação, funcionários, …). Para tornar a comunicação ainda mais eficaz, e no que ao processo de autoavaliação diz respeito, considero que mais do que fazer passar a mensagem é essencial que a mesma seja compreendida. Daí que uma ou outra sessão de esclarecimento poderia vir a revelar-se extremamente útil.

EXP2 - Os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas, contudo penso que poderiam ser melhorados de forma a tornarem-se mais eficazes. Sugeria a criação de *e-mail* institucional e a rever a forma como os documentos são partilhados em servidor, quer através de outra forma de armazenamento dos dados ou através da criação de palavras-chave que apenas fosse dado acesso a informação a que cada um diz respeito. Ao optar pela continuidade do servidor aconselharia a realização de *backup* com maior frequência.

MAT2 - Os meios de comunicação existentes no agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas, por

vezes, é que podem não ser utilizados convenientemente e de maneira eficaz.
SÍNTESE - FINAL
1. De tudo o que aqui foi discutido, se quiséssemos sintetizar as principais ideias…o que diriam ser determinante no sucesso de uma estratégia de Envolvimento e Participação de toda a Comunidade Educativa no processo de implementação e comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento nos seus diversos domínios (construção e implementação do modelo de autoavaliação; construção, validação e utilização de instrumentos comuns e comunicação)? **2. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?**
RESPOSTAS: **1.** **CSH1 - Estratégia: Envolver mais os diversos atores envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de autoavaliação, por exemplo, presencialmente ou através questionários *on-line,* com balizas temporais variáveis.** **PTG1 - Determinante é envolver/responsabilizar todos os agentes educativos, de modo a que todos se sintam parte integrante dos processos.** **LE1 - Uma estratégia de Envolvimento e Participação de toda a Comunidade Educativa no processo de implementação e comunicação do processo de autoavaliação do agrupamento nos seus diversos domínios é, sem dúvida, o diálogo aberto e sistemático. Desta forma, haverá, com certeza, a partilha de opiniões de pessoas com vivências diversas e que poderão, certamente, dar a este processo um testemunho/ uma mais valia para o seu aperfeiçoamento.** **CE1 - Tudo depende da abertura e valorização hierárquica demonstradas. Se o desígnio e a cultura organizacional assentar em práticas transversais permanentes de trabalho que integram uma perspetiva autoavaliativa, iniciará um processo de alteração de mentalidades e de ajuste ao 'sistema'. Neste contexto, será natural que cada elemento da comunidade se sinta motivado e empenhado em interiorizar, apreciar criticamente e participar ativamente.** **1.C1 - A consciencialização de cada um que só a partir da reflexão e da participação coletiva na identificação de problemas e na procura de soluções se consegue progredir. Os locais ideais para essa reflexão serão as Coordenações e Departamentos pois aos seus coordenadores cabe a responsabilidade de transmitir as preocupações encontradas e as soluções sugeridas. Relativamente a toda a Comunidade Educativa a realização de inquéritos periódicos e de grupos de focagem com mais regularidade poderá traduzir uma melhor realidade educativa. A Comunicação parece apenas existir entre docentes, a Comunidade Educativa no geral recebe pouca informação, a aposta numa maior promoção das atividades**

realizadas, que demostram a 'vida' do agrupamento através da página *web* e de *facebook* (por exemplo) poderá aumentar a comunicação com a Comunidade Educativa em geral.

MAT1 - Como em tudo na vida, o importante é 'QUERER' participar. Se todos se envolverem e pensarem no bem comum; se todos participarem na construção do modelo de autoavaliação, irão rever-se no mesmo e terão uma participação mais efetiva na aplicação dos instrumentos inerentes.

PE1 - Seria ótimo que tal se verificasse.

CE2 - Para o sucesso da implementação e comunicação do processo de autoavaliação as palavras chave devem ser auscultar, refletir, implementar, informar e escutar. Auscultar opiniões e sugestões para se ter um ponto de partida; refletir sobre que opiniões são viáveis e constituem contributos importantes; implementar medidas e estratégias que visem a minoração dos constrangimentos e a melhoria do que já se aplica; informar sobre os resultados obtidos e escutar o feedback obtido à implementação dessas medidas. Não sendo um processo estanque, se necessário deverá proceder-se a reformulações, abandonado o que comprovadamente não funciona e apostando no que efetivamente contribui para a identidade e valorização do Agrupamento.

EXP2 - Considero importante para o processo de autoavaliação a criação de um grupo de representantes dos diferentes intervenientes no processo educativo e a sua intervenção deveria ser bidirecional, ou seja, participando ativamente na construção dos diversos instrumentos de recolha de dados de acordo com as suas perspetivas, bem como na transmissão das principais conclusões do estudo realizado.

2.

CSH1 - Nada a acrescentar.

PTG1 - Nada a acrescentar.

LE1 – Nada a assinalar.

EXP1 – Nada a acrescentar.

CE1 – Não

1.C1 - Nada a assinalar.

MAT1 - Nada a acrescentar.

PE1 – Não.

CE2 - Nada a acrescentar.
EXP2 - Não tenho mais nada a acrescentar.
MAT2 – Não.

Legenda:

1.C1 - Professor do Departamento do 1.º Ciclo e da Equipa de Autoavaliação

CE1 - Professor do Departamento de Ciências Exatas e da Equipa de Autoavaliação

CE2 - Professor do Departamento de Ciências Exatas

CSH1 - Professor do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

EXP1 - Professor do Departamento de Expressões

EXP2 - Professor do Departamento de Expressões

LE1 - Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras

MAT1 - Professor do Departamento de Matemática e da Equipa de Autoavaliação

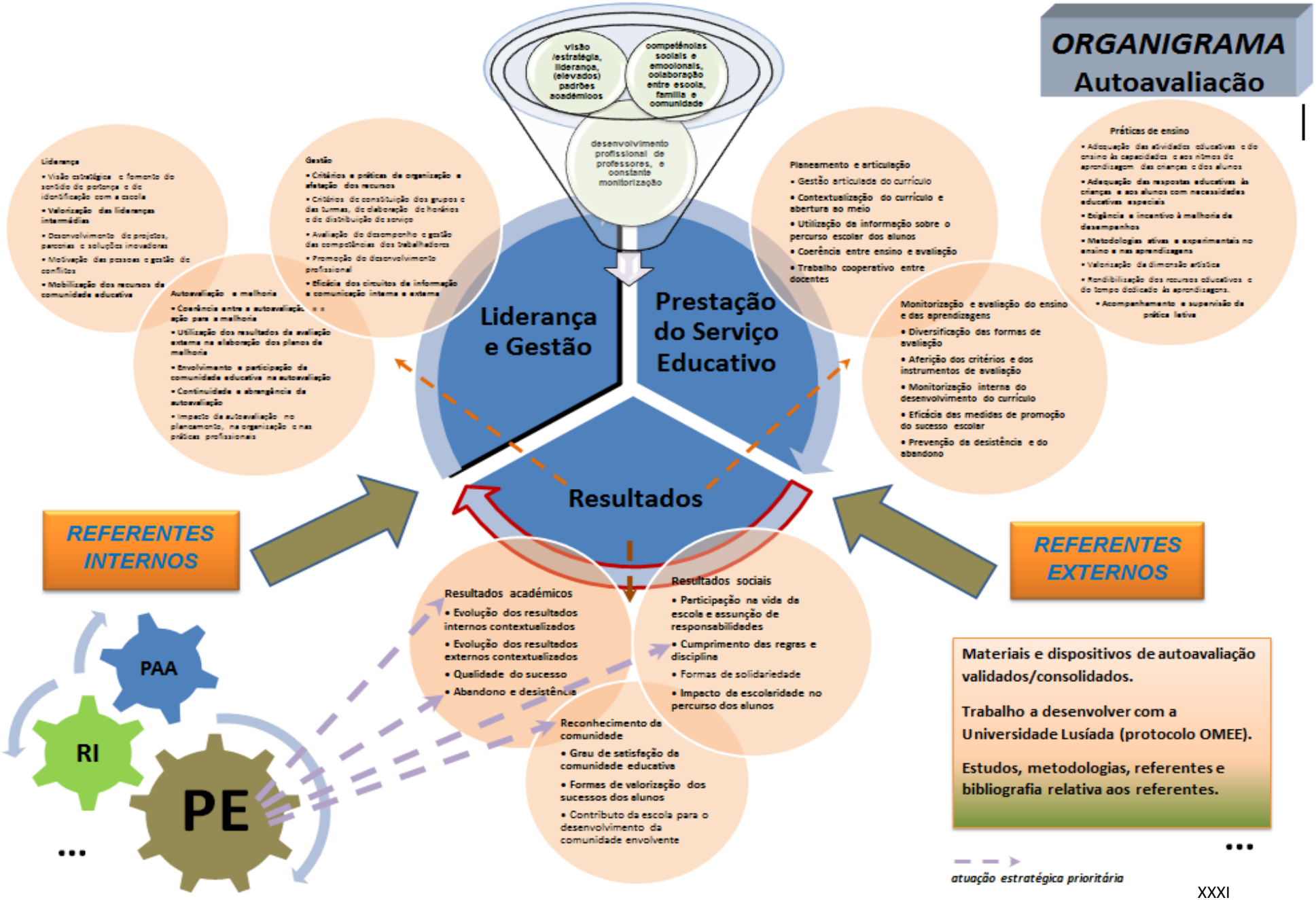
MAT2 - Professor do Departamento de Matemática

PE1 - Professor do Departamento da Educação Pré-Escolar

PTG1 - Professor do Departamento de Português

APENDICE IV

ORGANIGRAMA AUTOAVALIAÇÃO


ORGANIGRAMA
Autoavaliação
visão /estratégia, liderança, (elevados) padrões académicos
competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade
desenvolvimento profissional de professores, e constante monitorização
Liderança e Gestão
Prestação do Serviço Educativo
Resultados
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
• 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
• Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
Autoavaliação e melhoria
• Coerência entre a autoavaliação e a melhoria
• Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
• Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
• Continuidade e abrangência da autoavaliação
• Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais
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
• 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
• Rentabilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
• 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
• Prevenção da desistência e do abandono
REFERENTES INTERNOS
REFERENTES EXTERNOS
PAA
RI
PE
...
Resultados académicos
• Evolução dos resultados internos contextualizados
• Evolução dos resultados externos contextualizados
• Qualidade do sucesso
• Abandono e desistência
Resultados sociais
• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
• Cumprimento das regras e disciplina
• Formas de solidariedade
• Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
Reconhecimento da comunidade
• Grau de satisfação da comunidade educativa
• Formas de valorização dos sucessos dos alunos
• Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente
Materiais e dispositivos de autoavaliação validados/consolidados.
Trabalho a desenvolver com a Universidade Lusíada (protocolo OMEE).
Estudos, metodologias, referentes e bibliografia relativa aos referentes.
...
atuação estratégica prioritária

APENDICE V

ORGANIGRAMA DO PLANO DE AÇÕES DE MELHORIA

APENDICE VI

ÓRGÃO CONSULTIVO

A PERTINÊNCIA DO GRUPO CONSULTIVO

A complexidade da realidade escolar exige que o dispositivo de avaliação interna tenha em conta todos os pontos de vista da escola, para que se possam compreender as perspetivas dos diferentes atores e encontrar pontos de consenso, que facilitem a decisão necessária à definição de um sentido único e coletivo para as dinâmicas desenvolvidas na escola/agrupamento.

Embora a existência de uma equipa de avaliação interna de escola seja um primeiro passo para contemplar os interesses e necessidades inerentes a um processo de autoavaliação, o facto é que não é suficiente.

Como tal, é desejável a criação de um grupo consultivo cuja função passa, não apenas por sustentar os instrumentos produzidos pela equipa mas, também, apoiar e orientar a equipa na definição de prioridades e na construção de referenciais.

Compreendemos que a equipa de avaliação interna tem, a par do desenvolvimento das atividades diretamente ligadas ao processo de autoavaliação, a função de estudar a rotina da escola/agrupamento. Porém, para que essa função decorra de uma forma frutífera e sustentada é necessário que a equipa estruture a sua prática e suporte a sua ação na opinião de um grupo consultivo. Este grupo deve servir de apoio à interpretação dos dados recolhidos pela equipa, necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar que, na nossa opinião, é fundamental para consubstanciar a escola/agrupamento como organização aprendente.

Com efeito, exige-se que o grupo consultivo seja representativo da comunidade educativa, isto é, seja um grupo alargado de representantes de todas as sensibilidades que a constituem. Pelo exposto, a equipa de avaliação interna considera que o grupo de consultivo deve ser constituído pelo conjunto dos elementos que integram os Conselho Geral e Pedagógico.

Neste processo deverão ser atendidos todos os referenciais inerentes ao Projeto Educativo.

APENDICE VII

ORGANIGRAMA DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

APENDICE VIII

REGIMENTO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

REGIMENTO INTERNO

Secção de Avaliação Interna

ARTIGO 1.º

DEFINIÇÃO

1. É objetivo da Secção de Avaliação Interna (SAI) promover uma cultura de autoavaliação na Escola/Agrupamento, que dê informação de suporte aos diferentes órgãos, na definição das políticas e práticas educativas inerentes, visando a melhoria do seu funcionamento e o incremento do grau de concretização das metas do Projeto Educativo.

2. A prossecução do objetivo referido no ponto anterior desenvolve-se com base no funcionamento de um Grupo Consultivo (GC), representativo da comunidade educativa, que tem a função de definir as linhas de ação inerentes ao desenvolvimento do sistema de autoavaliação e de validar o planeamento e organização do trabalho da SAI:

2.1. Definir áreas prioritárias para a equipa de avaliação interna analisar;

2.2. Validar instrumentos produzidos pela equipa de avaliação interna;

2.3. Definir metas a atingir;

2.4. Promover a participação da comunidade educativa na autoavaliação da escola.

ARTIGO 2.º

CONSTITUIÇÃO

1. Os elementos da Secção de Avaliação Interna são nomeados pela Diretora, tendo em conta critérios de seleção previamente definidos.

2. A secção de avaliação interna é constituída por docentes, não docentes, representantes dos alunos e dos encarregados de educação.

3. Dois dos docentes desempenham a função de coordenadores, assegurando a representação desta estrutura nos dois estabelecimentos de ensino com maior número de efetivos.

4. O Grupo Consultivo é constituído pelos membros dos Conselhos Geral e Pedagógico, por proposta elaborada pela secção de avaliação interna, levando em consideração o princípio da representatividade.

ARTIGO 3.º

DESIGNAÇÃO DO COORDENADOR

1. Os coordenadores da Secção de Avaliação Interna são designados pela Diretora do Agrupamento.

ARTIGO 4.º

COMPETÊNCIAS DA SECÇÃO

1. Criar o regimento da SAI, enquadrado no Regulamento Interno e legislação em vigor.

2. Manter atualizada a pasta digital de estudos relativos à avaliação dos alunos e prestação de serviços.

3. Proceder à recolha dos resultados de avaliação do triénio, e por período, e ao seu tratamento estatístico.

4. Facultar aos grupos disciplinares e departamentos relatórios estatísticos para análise/reflexão.

5. Compilar os dados de análise/reflexão, tornando-os passíveis de atuação.

6. Elaborar relatório anual, que permita avaliar a orgânica do Agrupamento, em função dos resultados dos alunos.

7. Avaliar o grau de satisfação da comunidade educativa.

8. São ainda competências da Secção:

8.1. Dinamizar uma cultura de autoavaliação;

8.2. Promover o envolvimento e a participação da comunidade educativa na autoavaliação;

8.3. Promover a continuidade e abrangência da autoavaliação;

8.4. Promover o impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, bem como a coerência entre autoavaliação e a(s) ação(ões) para a melhoria;

8.5. Utilizar os resultados da avaliação interna e externa na elaboração dos planos de melhoria;

8.6. Desenvolver processos de monitorização e de melhoria desencadeados no âmbito da Autoavaliação do Agrupamento.

ARTIGO 5.º

COMPETÊNCIAS DOS RESPONSÁVEIS PELA SECÇÃO

1. Coordenar a ação da respetiva Secção, articulando estratégias e procedimentos.

2. Submeter ao Conselho Pedagógico e ao Conselho e Geral as propostas da Secção que coordenam.

3. Apresentar à Diretora um relatório crítico do trabalho desenvolvido.

4. Orientar o trabalho da equipa de avaliação Interna do Agrupamento.

5. Divulgar o trabalho realizado pela equipa da Secção de Avaliação Interna.

6. Elaborar os relatórios referentes às atividades desenvolvidas pela equipa /Secção de Avaliação Interna.

ARTIGO 6.º

REUNIÕES DA SECÇÃO

1. A Secção reúne ordinariamente uma vez por período e extraordinariamente sempre que os Coordenadores o entendam, por sua iniciativa, ou ainda por convocatória da Diretora do Agrupamento.

2. As convocatórias para as referidas reuniões são da competência dos Coordenadores da Secção.

3. De cada reunião será lavrada uma ata.

4. As reuniões serão secretariadas rotativamente.

ARTIGO 7.º

EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DOS COORDENADORES DA SECÇÃO DE AVALIAÇÃO INTERNA

1. Os Coordenadores da Secção de Avaliação Interna exercerão a sua função num mínimo de 3 blocos de 50 minutos semanais, de acordo com o definido no Regulamento Interno.

2. Caso um ou ambos os Coordenadores da Secção de Avaliação Interna estejam impedidos de exercer funções por período igual ou superior a 30 dias, o seu substituto exercerá as suas funções nos termos do estipulado no ponto anterior, enquanto durar o impedimento.

3. O mandato dos Coordenadores da Secção de Avaliação Interna tem a duração de 4 anos, podendo, todavia, a pedido do interessado ou mediante proposta de, pelo menos, dois terços dos docentes da secção de Avaliação Interna, ambos devidamente fundamentados, cessar a todo o tempo, por decisão da Diretora da escola, ouvido o Conselho Pedagógico.

4. O mandato dos Coordenadores da Secção de Avaliação Interna cessa com a cessação do mandato da Diretora.

ARTIGO 8.º

EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DOS DOCENTES DA SECÇÃO DE AVALIAÇÃO INTERNA

1. Os docentes que integram a Secção de Avaliação Interna exercerão as suas funções, no mínimo, em dois blocos de 50 minutos semanais, pertencentes à componente não letiva dos respetivos horários.

2. Caso algum membro da Secção de Avaliação Interna esteja impedido de exercer funções por período igual ou superior a 30 dias, o seu substituto exercerá as suas funções nos termos do estipulado no ponto anterior, enquanto durar o impedimento do membro referido.

3. O mandato dos elementos da Secção de Avaliação Interna tem a duração de 4 anos, podendo, todavia, a pedido dos interessados ou mediante proposta de, pelo menos, dois terços dos docentes que integram esta Secção de Avaliação Interna, ambos devidamente fundamentados, cessar a todo o tempo, por decisão da Diretora, ouvido o Conselho Pedagógico.

4. O mandato dos elementos da Secção de Avaliação Interna cessa com a cessação do mandato da Diretora.

ARTIGO 9.º

DOSSIER

1. A Secção de Avaliação Interna possui uma pasta digital, disponível no servidor da escola, e um dossier físico, onde constam os seguintes documentos:

1.1. Regimento Interno da Secção;

1.2. Estudos sobre resultados escolares;

1.3. Exemplares dos inquéritos ou questionários aplicados;

1.4. Relatórios das atividades desenvolvidas pela Secção;

1.5. Outros trabalhos desenvolvidos pela Secção.

2. A atualização dos conteúdos referidos no ponto 1 é da competência dos coordenadores da Secção.

ARTIGO 10.º

ALTERAÇÕES AO REGIMENTO

1. Este regimento poderá ser alterado em reunião da Secção de Avaliação Interna, mediante aprovação por maioria qualificada dos elementos presentes.

2. Este regimento estará em vigor durante o ano letivo 2014/2015.

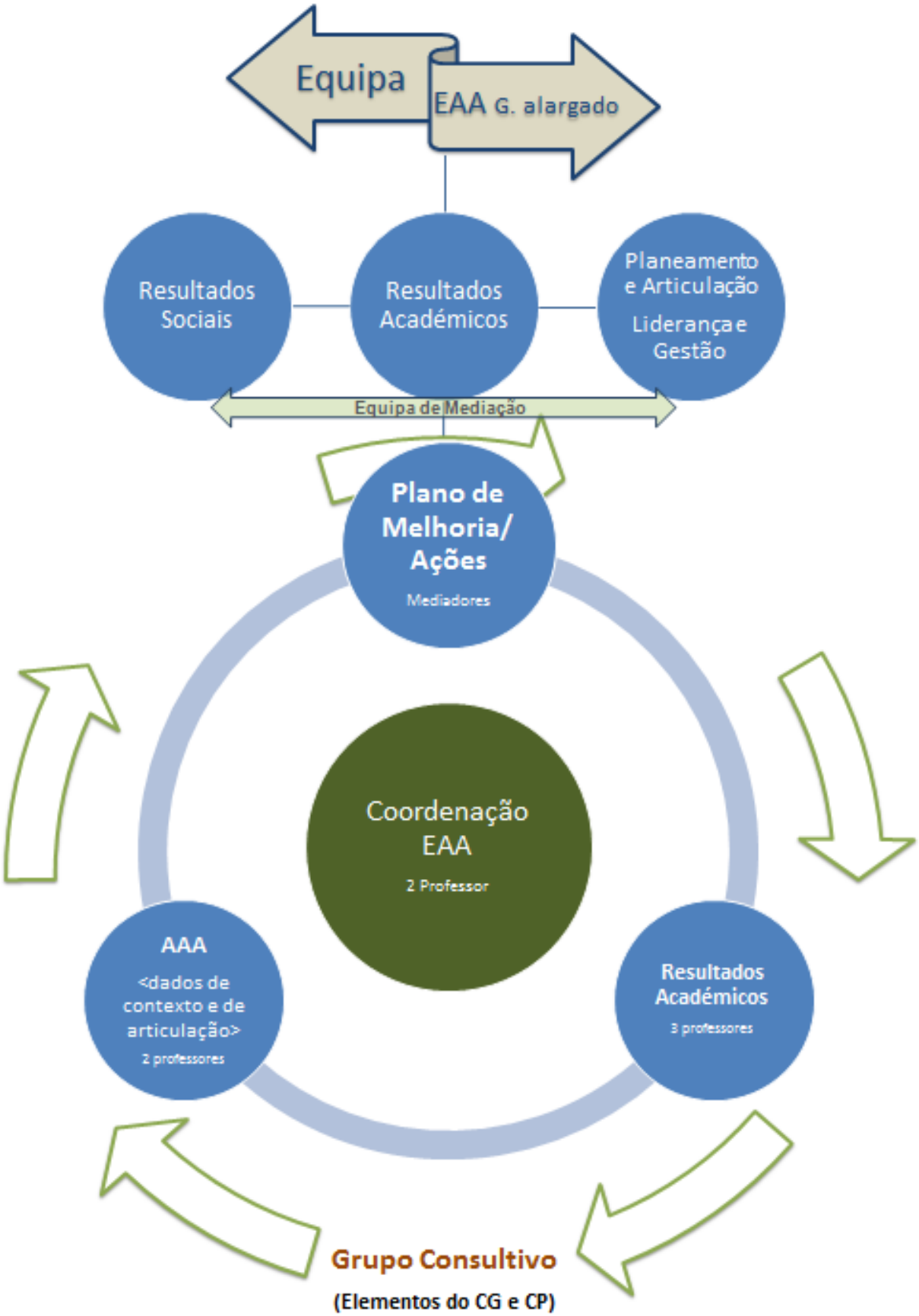
julho de 2014

Os Coordenadores da Secção de Avaliação Interna,

_____

APENDICE IX

ORGANIGRAMA DO PLANO DE AÇÕES DE MELHORIA


Equipa
EAA G. alargado
Resultados Sociais
Resultados Académicos
Planeamento e Articulação
Liderança e Gestão
Equipa de Mediação
Plano de Melhoria/ Ações
Mediadores
Coordenação EAA
2 Professor
AAA
<dados de contexto e de articulação>
2 professores
Resultados Académicos
3 professores
Grupo Consultivo
(Elementos do CG e CP)

APENDICE X

GUIÃO DE ANÁLISE DE RESULTADOS

1. RESULTADOS **1.1.** RESULTADOS ACADÉMICOS ⇓ PLANO DE MELHORIA	ANO LETIVO: 2014/15
	DATA: 2014/ __ / __

Departamento (DEP)/ Área Disciplinar (AD): _____ 1.º P ☐ 2.º P ☐

Face aos **estudos**/mapas e gráficos de Resultados Académicos disponibilizados, a Área Disciplinar/Departamento Curricular procede a uma reflexão participada e sustentada, estabelecendo ligações importantes entre as suas decisões didáticas e pedagógicas e a sua interdependência/consequência, para com a evolução das aprendizagens.

Consideram-se **Indicadores de Sucesso**:

- **Ensino Básico:**

  EFICÁCIA – percentagem de níveis iguais ou superiores a **3**.

  QUALIDADE – percentagem de níveis iguais ou superiores a **4** e "média" de níveis.

- **Ensino Secundário:**

  EFICÁCIA – percentagem de classificações iguais ou superiores a **10**.

  QUALIDADE – média das classificações.

  (FLUXOS – percentagem de alunos que anularam a matrícula até à avaliação sumativa)

RESULTADOS POR DISCIPLINA / ANO DE ESCOLARIDADE / ANO LETIVO

(Anexo: mapa excel de apoio, que facilita/distingue dados para a análise de cada questão)

1. Entre as turmas do mesmo ano letivo, a(s) disciplina(s) (desta Área Disciplinar) apresenta(m) variações superiores em Eficácia e em Qualidade:

- Básico: ≥ 30%?
- Secundário: Eficácia ≥ 30% e Qualidade ≥ 4 valores?

IDENTIFICAÇÃO (Ano/Turma)	CAUSAS POSSÍVEIS:	MEDIDAS/ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS OU A IMPLEMENTAR

2. A diferença das percentagens de Eficácia entre o 2.º e o 1.º período é superior a 20%?

IDENTIFICAÇÃO (Ano/Turma)	CAUSAS POSSÍVEIS:	MEDIDAS/ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS OU A IMPLEMENTAR

3. A percentagem de Eficácia atual é inferior à menor dos dois últimos anos letivos, em cada ano de escolaridade?

IDENTIFICAÇÃO (Ano)	CAUSAS POSSÍVEIS:	MEDIDAS/ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS OU A IMPLEMENTAR

4. A elevada Eficácia é acompanhada por elevada Qualidade em cada ano de escolaridade?

- Básico: diferença entre Eficácia e Qualidade $\geq$ 60%
- Secundário: Eficácia $\geq$ 60% e média < 12

IDENTIFICAÇÃO (Ano/Turma)	CAUSAS POSSÍVEIS:	MEDIDAS/ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS OU A IMPLEMENTAR

5. Outras opções/questões emergentes da análise.

OPÇÃO/QUESTÃO	Devem ser ponderadas medidas no sentido de corrigir ou minimizar esse efeito?

OBSERVAÇÕES/SUGESTÕES:

BREVE QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE PROCEDIMENTOS E CONSEQUÊNCIAS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS ACADÉMICOS NESTE MODELO

Este questionário pretende recolher o grau de satisfação relativo à forma com funcionam os seus processos de análise de resultados de sucesso académico em implementação. O mesmo serve para fomentar uma cultura de autoavaliação, de forma a alcançar melhores níveis de desempenho no futuro. As suas respostas serão tratadas de forma a produzir melhorias neste modelo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

A Secção de Avaliação Interna

Responda colocando uma cruz (**X**), segundo o seu grau de satisfação, em que 1 corresponde a *pouco importante* e 6 corresponde a *muito importante*.

Pouco importante	1	2	3	4	5	6	*Muito importante*

QUESTÕES	1	2	3	4	5	6
1. Como avalia as quatro questões chave formuladas no modelo, para a análise de resultados académicos, quanto à sua pertinência?						
2. Como considera a formulação de uma análise de resultados por enquadramento/comparativo com referentes de histórico e de metas?						
3. Como avalia os campos de análise/resposta às questões chave e a consequente estruturação/organização das medidas e estratégias do modelo?						
4. Neste modelo configuram-se já propostas de plano de melhoria dentro das necessárias práticas autoavaliativas das disciplinas?						
5. Uma consequência deste trabalho será produzir e divulgar um relatório global das práticas melhor sucedidas e das estratégias de maior sucesso implementadas. Considera esse relatório importante?						
6. Como avalia globalmente este modelo?						

SITUAÇÕES QUE INFLUENCIAM A EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES:	1	2	3	4	5	6
Variedade ou diversidade dos conteúdos lecionados ao longo do ano letivo.						
A predisposição dos alunos para trabalhar ao longo do ano letivo.						
O contexto homogéneo ou heterogéneo da turma.						
O nível de ambição e a orientação dos alunos para o valor do ensino.						
O histórico de contextos de aprendizagem dos alunos.						
O grau de atuação concertada entre professores do conselho de turma.						
O comportamento e ambiente em sala de aula.						
Valorização e envolvimento dos encarregados de educação/família no processo escolar dos alunos.						
Outros:						

Obrigado pela sua colaboração!

APENDICE XI

MODELO DE ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DE MELHORIA

MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE AÇÕES

REFERENTE e OBJETIVO GERAL	
AÇÕES DE MELHORIA/ ESTRATÉGIAS GERAIS:	
Designação da(s) Ação(ões) de Melhoria	
Coordenador da ação	**Equipa operacional**
Recursos humanos envolvidos	
Atividades a realizar/Estratégias Específicas	**Ponto de situação (descrição e data)**
Resultado(s) a alcançar e Evidências a relatar	
(anexar principais documentos…)	

Avaliação / Monitorização (globalizante)
Breve descrição dos processos e procedimentos…

Data de início	Avaliação intermédia 1	Avaliação intermédia 2	Avaliação intermédia 3	Data de conclusão

Constrangimentos e/ou Dificuldades
Na realização…

Conclusões/ Reflexão final/ Propostas de intervenção
Do trabalho realizado e das consequências apuradas para aplicação/ajustes em procedimentos… Análise SWOT