

ÍRIS DANIELA TEIXEIRA RIBEIRO

**Construção de um dispositivo de
autoavaliação com a colaboração
dos docentes**

Mestrado em Estudo Profissionais Especializados em
Educação - Especialização em Administração de
Organizações Educativas

Íris Daniela Teixeira Ribeiro

Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Orientação

Professora Doutora Dora Castro

Mestrado em Estudo Profissionais Especializados em
Educação - Especialização em Administração das
Organizações Educativas

Agradecimentos

A todos aqueles que, com o seu saber, o seu apoio e o seu incentivo tornaram possível a concretização do estudo que aqui se apresenta, gostaria de deixar expresso o meu profundo agradecimento:

À Professora Doutora Dora Castro, da Escola Superior de Educação do Porto, pelo constante estímulo ao longo deste percurso, pela forma de valorizar o meu trabalho, pela disponibilidade no aconselhamento do melhor rumo para este projeto, pelas suas pertinentes críticas e sugestões e pelo apoio e palavras amigas que chegaram nos momentos certos.

Ao Professor Doutor Fernando Diogo, Coordenador do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas, pela simpatia e partilha do seu saber e experiência.

Aos colegas do Curso Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Porto, pelas ideias que disseminaram nas aulas e que em muito contribuíram para o enriquecimento deste estudo, em especial as professoras Eugénia Machado, Susana Vieira e Rosário Bastos.

Aos meus colegas professores que se disponibilizaram para participarem nas entrevistas e *focus group*.

E, à minha família e companheiro por me apoiarem.

RESUMO

Na atualidade, face à emergência de políticas educacionais influenciadas pela globalização, a avaliação das instituições escolares tem vindo a constituir-se como um instrumento para regular, garantir e acompanhar a melhoria da qualidade nos sistemas de ensino.

A Lei nº31/2002 de 20 de dezembro implicou nas escolas o desenvolvimento de dispositivos, instrumentos e processos diversos de avaliação tendo como um dos seus objetivos a promoção da melhoria de qualidade do sistema educativo. Não é qualquer forma ou modalidade de avaliação institucional e de autoavaliação que pode responder à multidimensionalidade e complexidade das escolas públicas enquanto organizações educativas específicas. Pelo facto de não existirem escolas iguais, a avaliação da escola deverá ser diferenciada e ajustada às realidades organizacionais para constituir um efetivo instrumento de desenvolvimento.

O estudo empírico realizado no agrupamento X pretendeu recolher as perceções dos docentes do agrupamento em relação aos mecanismos de autoavaliação para a posterior elaboração de um dispositivo de autoavaliação. Este estudo permitiu reconhecer a importância atribuída aos processos de autoavaliação na promoção da melhoria da organização e do sucesso educativo dos alunos, bem como os constrangimentos associados a estes processos, sendo também apresentadas propostas para que este instrumento seja eficaz. Os resultados deste estudo foram as linhas orientadoras para a construção de um dispositivo de autoavaliação para o agrupamento X com a colaboração dos docentes, desenvolvendo um plano de ação com atividades definidas. Espera-se dar um contributo para implementar mudanças significativas, com vista à promoção de uma cultura de autorreflexão, de autoavaliação e de desenvolvimento sustentado da escola.

Palavras-chave: Autoavaliação; Cultura Colaborativa; Melhoria Organizacional.

ABSTRACT

Currently, due to the emergence of educational policies influenced by globalization, the evaluation of educational institutions has been to establish itself as an instrument to regulate, monitor and ensure the improvement of quality in education.

Law nº31/2002 resulted in schools devices, instruments and various processes of evaluation has as one of its objectives the promotion of improved quality of education. Not any form or institutional assessment and self-assessment can answer the multidimensionality and complexity of public schools while specific organizations. Because there are no equal schools, school evaluation should be differentiated and tailored to organizational realities to be an effective development tool.

The empirical study on the X group intended to collect the perceptions of the group of teachers in relation to the self-assessment for the further development of a self-assessment device. This study allowed us to recognize the importance of the self-assessment process in promoting the improvement of the organization and the educational success of students as well as the constraints associated with these procedures, proposals were also made available, so that this instrument would be effective. The results of this study were the guidelines for the construction of a self-assessment device for the X group with the collaboration of teachers, developing an action plan with defined activities. It is expected with this study to contribute to the implementation of significant changes, in order to promote a culture of self-reflection, self-evaluation and of sustainable development of schools.

Keywords: Self-evaluation; Collaborative Culture; Organizational improvement

INTRODUÇÃO	8
PARTE I - PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	12
PARTE II – ENQUADRAMENTO POLÍTICO-LEGAL E TEÓRICO	14
Capítulo I – Contextualização Político-Legal da avaliação nas organizações educativas	14
1. Evolução das políticas de regulação da educação em Portugal	14
2. A avaliação como modo de regulação do sistema educativo	16
3. Dispositivos de avaliação supranacionais	19
4. Evolução da avaliação dos sistemas educativos em Portugal	22
Capítulo II – Avaliação das Organizações Educativas como instrumento de Melhoria Organizacional	25
1. Avaliação das organizações educativas: conceptualização	25
2. A importância da avaliação nas organizações educativas	26
3. A avaliação como instrumento de desenvolvimento organizacional	27
4. Modalidades de avaliação das escolas	29
5. Programas e projetos ou dispositivos de autoavaliação	31
6. Culturas de trabalho dos docentes e os processos de autoavaliação	36
6.1 As diferentes culturas dos docentes	37
6.2 Culturas de colaboração dos docentes e a melhoria organizacional	40
7. Visão síntese das temáticas abordadas	42
PARTE III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	44
Capítulo I – <i>Design</i> da Investigação	44
1. Caracterização do Agrupamento	45
2. Metodologia da Investigação	46
3. Técnicas e instrumento de recolha de dados	49

4. Técnica de análise de dados	53
Capítulo II – Análise e Tratamento de Dados	54
1. Processo de recolha de dados	54
2. Análise e discussão de dados	55
3. Síntese global da análise de dados	61
PARTE IV – PLANO DE AÇÃO	66
1. Avaliação do plano de ação	79
Considerações Finais	80
BIBLIOGRAFIA	81
APÊNDICES	88

Lista de Abreviaturas

PCG: Presidente do Conselho Geral

CP. Conselho Pedagógico

CPré: coordenadora do pré-escolar

C1C: coordenadora do 1ºciclo;

CAA: coordenadora das atividades;

CE: coordenador das expressões;

CB: coordenadora das bibliotecas escolares;

CCE: coordenadora das ciências experimentais;

CAP: coordenadora dos apoios pedagógicos;

CDT2C: coordenadora dos diretores de turma do 2ºciclo;

CDT3C: coordenadora dos diretores de turma do 3ºCiclo.

Pré: representante do pré-escolar;

1C: representante do 1ºciclo;

2C: representante do 2ºciclo;

3C: representante do 3ºciclo;

Sec.: representante do ensino secundário.

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização do público-alvo.	45
Quadro 2: Guião de modelo do dispositivo de autoavaliação do agrupamento X	64
Quadro 3: Etapas e calendarização das atividades do plano de ação	67

INTRODUÇÃO

As mudanças políticas e socioeconómicas, ocorridas nas últimas décadas, influenciadas pela globalização, implicaram novas orientações nas políticas educativas. Assim, a avaliação das escolas, enquanto instrumento de política educativa, tem vindo a ganhar importância, particularmente, na introdução de novas formas de regulação e responsabilização do sistema educativo, com o fim de fomentar a melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados recolhidos na avaliação externa e na avaliação interna permitem, ao identificar os seus pontos fortes e fracos, promover um melhor conhecimento da sua realidade e, conseqüentemente, planificar o seu processo de melhoria, tendo em conta a sua capacidade de mudança, essencial ao seu desenvolvimento, tal como refere Guerra (2002, p.11) “A avaliação reflete a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa.”

Sendo a autoavaliação uma atividade com poucos anos de vida na longa história das organizações escolares, a interiorização das suas mais-valias para a vida organizacional e funcional das escolas ainda não está muito assente havendo a necessidade de utilizar este instrumento para incrementar a qualidade das escolas. Por isso, interessa conhecer e saber quais as perceções dos atores educativos sobre os processos de autoavaliação e de que modo a autoavaliação poderá promover a melhoria da organização escolar com a colaboração dos seus atores.

A motivação para este estudo prende-se com o facto de o recentemente criado agrupamento X não possuir um dispositivo de autoavaliação e, as organizações educativas que lhe deram origem possuem apenas dispositivos incipientes de autoavaliação, nos últimos anos letivos.

Esta investigação enquadra-se, igualmente, no crescente interesse pela administração educativa, pelas políticas da avaliação do sistema educativo e das escolas e na vontade de potenciar a melhoria organizacional do agrupamento X.

Apresentaremos a organização do projeto nas quatro partes que o constituem.

Na primeira parte é apresentada a pertinência e justificação da problemática que motivou esta investigação.

No primeiro capítulo da segunda parte, é desenvolvido o quadro político-legal sobre a avaliação nas organizações educativas, desenvolvendo a influência da globalização sobre as políticas educativas internas. A consideração da avaliação como instrumento de regulação e de governação do sistema educativo é referida, para além da evolução deste instrumento nos sistemas educativos, abordando a passagem do papel do Estado Educador para o Estado Avaliador. Já no segundo capítulo, é analisado o quadro teórico que ilumina a investigação, ou seja, reflete-se sobre a avaliação das escolas como um dispositivo de desenvolvimento organizacional, mencionando os dois tipos de avaliação. É, também, apresentada uma breve exposição de modelos de autoavaliação mais conhecidos e mais utilizados. Por fim, é feita uma reflexão sobre as diferentes culturas de trabalho dos docentes como forma de promover a melhoria da organização, especificando a cultura colaborativa como mais-valia para os processos de autoavaliação e, conseqüentemente para a promoção da melhoria da organização.

A terceira parte do projeto, o plano de investigação empírica, inicia-se com um capítulo sobre o *design* da investigação, onde são estabelecidos os objetivos específicos deste projeto para dar resposta aos objetivos gerais. É contextualizada a investigação com a caracterização do agrupamento sobre o qual o estudo incide. A metodologia de investigação a seguir é qualitativa e o método utilizado é o estudo de caso. O público-alvo, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, são caracterizados. No segundo capítulo apresentamos a análise de tratamento de dados, com a descrição do processo efetivo de recolha, a análise e discussão dos dados e resultados terminando na síntese global da análise dos dados, onde concretizamos as

respostas aos objetivos do estudo empírico e, sempre que necessário, o quadro teórica é convocado para melhor ilustrar as nossas respostas.

Na quarta parte do trabalho é apresentado o plano de ação, para além da sua avaliação.

PARTE I - PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Estando à escola entregue uma missão de serviço público, para se poder garantir o controlo e a melhoria dos seus processos é necessário refletir acerca dos seus procedimentos, para encontrar respostas que permitam traçar o caminho para a melhoria, tendo subjacente a qualidade e a eficácia. Para tal, é indispensável promover uma cultura de melhoria associada à colaboração entre os docentes e consolidar o processo de autoavaliação.

Os mecanismos de autoavaliação contribuem para a melhoria do processo educativo e possibilitam a análise dos níveis de consecução do Projeto Educativo e dos Planos de Ação a ele associados, ou seja, permite verificar a sua eficácia.

Quer a escola secundária Y, quer o ex-agrupamento Z não possuíam uma equipa de autoavaliação desde 2012 e 2010, respetivamente. Em ambos os casos, nos últimos dois anos, existia um grupo de docentes que fazia o estudo estatístico dos vários parâmetros relacionados com resultados escolares para serem apresentados e analisados em Conselho Pedagógico e daí resultavam alguns planos de ação/melhoria. A autoavaliação sendo um instrumento essencial de regulação da organização escolar e da qualidade educativa, é uma necessidade que não foi suficientemente sentida e exercitada por uma equipa coordenada.

A problemática que motivou a realização deste trabalho foi o facto do recentemente criado agrupamento X não possuir um dispositivo de autoavaliação e as organizações educativas que lhe deram origem, possuírem dispositivos incipientes de autoavaliação nos últimos anos letivos.

O facto do processo de reflexão entre os elementos da comunidade educativa ter sido iniciado, resultado de um novo rosto ter assumido a gestão e administração do agrupamento, em julho de 2014, é base de desenvolvimento deste trabalho. Quer o Regulamento Interno, quer o Projeto Educativo do Agrupamento encontram-se em elaboração, o primeiro em sede de conselho pedagógico e o segundo em contexto de

formação, num círculo de estudos, com a participação de docentes que desempenham variadas funções.

As razões da escolha da temática de investigação e o objeto de estudo e local onde decorre a ação prendem-se com dinâmicas de carácter essencialmente prático. O interesse suscitado pela autoavaliação das escolas à investigadora iniciou-se quando integrou, durante os últimos dois anos letivos, a equipa que realizava os estudos estatísticos de vários parâmetros relacionados com os resultados escolares para serem apresentados e analisados em Conselho Pedagógico e, recentemente, por integrar a direção deste recente agrupamento, como adjunta. A razão principal é o reconhecimento deste mecanismo como um instrumento que promove a melhoria organizacional e a qualidade educativa e a pretensão de que este dispositivo seja aplicado e desenvolvido no terreno.

A Pergunta de Partida que orientou esta investigação é: *“Como construir um dispositivo de autoavaliação com o trabalho colaborativo dos docentes?”*

Objetivos gerais do projeto:

- Desenvolver um quadro político- legal sobre a avaliação das escolas;
- Conhecer e interpretar o quadro teórico que relacione as temáticas que enquadram esta investigação;
- Conhecer as perceções dos docentes sobre os processos de autoavaliação;
- Elaborar um dispositivo de autoavaliação com base no trabalho colaborativo dos docentes.

PARTE II – ENQUADRAMENTO POLÍTICO-LEGAL E TEÓRICO

Nesta parte é desenvolvido o quadro político-legal sobre a avaliação das organizações educativas, desenvolvendo a influência das políticas neoliberais sobre as políticas educativas. Também a avaliação como forma de regulação e de governação do sistema educativo são temáticas abordadas, para além da evolução deste instrumento nos sistemas educativos. São apresentados os fundamentos teóricos que destacam a avaliação das escolas como um dispositivo de desenvolvimento organizacional. Por fim, é feita uma reflexão sobre as culturas de trabalho dos docentes como forma de promover a melhoria da organização, especificando a cultura colaborativa como mais-valia para os processos de autoavaliação e, conseqüentemente para a melhoria da organização.

Capítulo I – Contextualização Político-Legal da avaliação nas organizações educativas

Neste capítulo são abordadas as questões político-legais relacionadas com a evolução das políticas educativas e de regulação em Portugal, os dispositivos de avaliação supranacionais e a evolução da avaliação das organizações educativas.

1. Evolução das políticas de regulação da educação em Portugal

A regulação institucional, normativa e de controlo constitui um conjunto de ações decididas e executadas através de entidades de administração pública. Estas entidades são, ainda, responsáveis pela produção de um ordenamento jurídico, fornecimento de recursos e exercício do controlo, através da verificação da conformidade normativa a partir das instâncias superiores do Estado. A "regulação nacional" ou "regulação institucional" refere o modo como o Estado e a sua

administração exerce a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo em interação com o contexto da ação e resultados (Barroso, 2006).

A regulação do sistema educativo resulta da combinação entre uma "regulação de controlo, estatal, de tipo burocrático e administrativo" e uma "regulação autónoma, corporativa, de tipo profissional e pedagógico", que se traduziu numa "regulação conjunta", baseada na concertação entre o "Estado educador" e os professores (Barroso, 2005).

Segundo Afonso (2005, p.33), "a regulação da educação é entendida como o conjunto de dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes."

A regulação da educação, para Van Zanten (2004, citada por Barroso, 2006, p.12) é a coordenação da ação coletiva fundamental à atribuição de valores numa sociedade, através de um conjunto de dispositivos e procedimentos que moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa.

A regulação da educação inicia-se com Marquês de Pombal, em que o Estado adquire a tutela da educação, por substituição da tutela religiosa, com a expulsão dos Jesuítas. A regulação da educação baseou-se, no século XVIII, em dois modelos: regulação burocrática e a regulação mercantil. Por regulação burocrática deve entender-se, segundo Afonso (2005, p.34) aquela que: "também pode ser designada de controlo ou normativa e é vertical, explícita, pressupõe a adequação dos comportamentos individuais através da obediência "voluntária" à regra, à lei, e fundamenta-se no princípio da igualdade formal dos cidadãos perante o Estado". A regulação mercantil, ainda segundo Afonso, também identificada como "autónoma" ou "sistémica" tem uma: " Natureza mais horizontal, e difusa e concretiza-se através do "ajustamento mútuo" da ação dos atores sociais através de jogos de influência recíproca, baseando-se no pressuposto auto – regulatório do exercício da liberdade individual, de que o funcionamento do mercado constitui exemplo". (idem)

Passados dois séculos desta tutela estatal marcada e regulada por estes dois modelos, pelas discussões ideológicas e assunções mais radicais de cada um deles, nos últimos 25 anos do século XX, verifica-se um processo de alterações nas políticas públicas educativas que levaram, em alguns casos, ao desmoronar dos alicerces do “Estado Educador” e à regulação da educação.

A regulação da educação iniciou-se com base na autoridade do Estado, evoluindo para uma coligação entre o Estado e os seus profissionais (Barroso, 2009).

As novas formas de regulação estão associadas às mudanças das funções do Estado, que passa de “Educador” para um “Estado Avaliador”. O aparecimento da globalização dos sistemas e a influência das políticas neoliberais nas políticas educativas influenciam o Estado a ter um papel mais redutor na prestação de serviço educativo promovendo lógicas de mercado/mercantilização da educação, ou seja, executando o papel de gestor empresarial. Assim, o Estado encontra-se cada vez mais distante das suas funções de bem-estar social e das suas obrigações como principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos públicos.

Para Van Zanten (2006), o conceito regulador do mercado educativo é substituído pelo conceito de interdependência competitiva, pois as escolas para além de serem afetadas pelas diretivas nacionais e locais, são também influenciadas, de forma recíproca, pelas escolas vizinhas.

As bases comuns desta regulação educativa transnacional são, entre outros, a descentralização, a participação dos pais e de outros agentes na vida das escolas, a promoção da “livre escolha da escola”, o reforço da autonomia com a passagem de competências para o interior das escolas, a gestão profissional centrada nos resultados e o aumento da avaliação externa e internas das escolas.

2. A avaliação como modo de regulação do sistema educativo

Segundo Simões (2013), a avaliação é um conceito refém de um referencial de governança que se tem vindo a propagar e a impor. A governança atual pretende dar

conta de uma nova forma de analisar políticas com a participação de todos os atores e grupos sociais. Esta governança exige que os parceiros sociais se comprometam com um autorregulação de conduta em nome de um projeto social, funcionando o Estado como um mediador que opta por referenciais comuns, com duas funções: através da avaliação de resultados e da conformidade com os padrões pré-estabelecidos.

O reforço da avaliação dos serviços públicos reflete pressões no sentido da reconfiguração da regulação estatal, numa lógica que valoriza a dimensão política da avaliação, a prestação de contas, a divulgação e discussão pública de resultados, mais do que a sua dimensão técnica tradicionalmente remetida para os gabinetes de planeamento e para os discursos profissionais.

A avaliação não é nem politicamente neutra nem objetiva, tratando-se de um processo profundamente regulado em função de lógicas mescladas pela política de prestação de contas.

Tendo como foco a educação e a avaliação das escolas, em muitos países existem discursos e medidas idênticas evidenciando fenómenos de convergência que resultaram, quer dos processos de integração supranacional das economias e das políticas, quer da tendência em importar soluções rápidas, a que Barroso (2003) e Afonso, N. (2003) chamam de “efeito de contaminação e externalização”.

Azevedo, J.M. (2007, p.52) acrescenta que “há muita ‘contaminação’, imitação, adaptação de modelos, práticas induzidas pelos instrumentos de autoavaliação, com os resultados nos testes internacionais a tornarem-se uma medida da competitividade de cada país, em tempo de forte concorrência económica”.

Esta lógica da mercantilização da educação promove a autonomia nas escolas como também a atribuição das menções mais elevadas na avaliação dos professores, de acordo com o Decreto-Lei nº270/2009, artº46, ponto 3, em que é o resultado obtido na avaliação externa da escola que determina as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente* na avaliação de desempenho docente. De igual modo, os pontos 1 do artigo 57º e o ponto 2 do artigo 8º do Decreto-Lei nº75/2008, referem que a extensão da autonomia depende da dimensão e da

capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e a sua prática supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.

Em Portugal, tem sido privilegiado a *accountability*, como um conjunto articulado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009, citado por Afonso, 2010, p.352) através de múltiplas iniciativas e programas levados a cabo, quer por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC), quer por entidades privadas. De facto a prestação de contas, o pilar da avaliação externa das escolas, é “como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação” (Afonso, 2009, p. 14).

Segundo Afonso (2002, p.31) “A avaliação institucional tende a ser assumida como instrumento de controlo administrativo-pedagógico ou mesmo como dispositivo de vigilância panóptica ao serviço da tecno burocracia dos sistemas de ensino”, o que evidencia uma forma de atuação da disciplina em hierarquias sociais, em sistemas políticos autoritários e sistemas neoliberais, numa lógica de mercado e prestação de contas. A avaliação educacional tende a ser um instrumento de seleção meritocrática e pode ser vista como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas para além da melhoria dos programas e projetos educativos quando é utilizada para favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo.

O Conselho Nacional de Educação (2011) sublinha a existência de uma certa tensão entre as duas lógicas avaliativas, a lógica formativa de melhoria da escola e a lógica sumativa da prestação de contas e responsabilização, embora entenda que é possível a conciliação entre os dois propósitos.

Para Azevedo (2005), a avaliação assume-se como um instrumento regulador das interações sociais e de gestão de relações de poder e, respeitante à área educativa, podem ser evidenciados duas tendências: a descentralização de recursos e a definição de objetivos e patamares de resultados a nível nacional.

Para Afonso, A.J. (2002, p.35), “a presença de um Estado avaliador ao nível do ensino não superior expressa-se pela promoção de um *ethos* competitivo que começa a ser interiorizado face às pressões sociais e familiares exercidas sobre as escolas através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas, presenças mais assíduas de agentes da Inspeção Geral da Educação e Ciência e desenvolvimento de novos departamentos centrais de avaliação educacional), e também através do predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em consideração os contextos e os processos educativos.”

O enfoque da avaliação nas políticas públicas da educação tem reforçado a perspectiva de que a avaliação deve ser associada ao reforço do controlo social sobre a escola e à regulação mercantil em geral, perspectiva de Afonso, N. (2002).

Uma das razões para a prática da avaliação institucional, apontadas por Costa, J.A. & Ventura, A. (2002, p. 106) é a de “ controlo e a regulação dos sistemas educativos, pois dispõe-se, em cada momento, de informações precisas sobre a situação dos sistemas de formação e de aprendizagem de cada país, do grau de execução dos programas educativos e dos resultados alcançados, que constitui um diagnóstico fundamental para desencadear os processos de pilotagem, de correção das assimetrias e das disfunções, tendo em vista a regulação da ação educativa”.

3. Dispositivos de avaliação supranacionais

A avaliação das organizações educativas é promovida pela avaliação externa efetuada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, associada aos resultados dos alunos obtidos nos exames nacionais e provas aferidas e pela divulgação dos mesmos, os famosos rankings, desde 2001.

A avaliação é indiscutivelmente um instrumento de regulação que tem vindo a ganhar nova centralidade neste contexto de regulação multinível, segundo Afonso, A.J.

(2012). Existe uma regulação pelo conhecimento que tem caracterizado importantes programas internacionais de avaliação comparada.

O instituto de avaliação educativa é o instituto público, sob tutela do Ministério de Educação e Ciência, responsável pela aplicação dos estudos internacionais de avaliação de alunos. Em 2015, Portugal participará nos estudos internacionais PISA, Trends in International Mathematics and Science Study, doravante TIMSS do 4.º ano, TIMSS Advanced e nos estudos piloto do Progress in International Reading Literacy Study, doravante PIRLS e do ePIRLS.

A equipa dos estudos internacionais articula, em colaboração direta com os consórcios promotores dos estudos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, doravante OCDE e a International Association for the Evaluation of Educational Achievement, doravante IEA), a preparação (tradução e adaptação) dos materiais de teste, a criação do quadro de amostragem nacional, a aplicação dos testes nas escolas, a codificação das respostas abertas, a criação e gestão de bases de dados e a análise dos resultados nacionais em estrita consonância com os padrões e normas da avaliação internacional definidos pela OCDE e /ou pela IEA.

O trabalho da IEA é o estudo comparativo dos resultados de aprendizagem e, em particular, dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade, nos domínios da Literacia, como o PIRLS, da Matemática e das Ciências, o TIMSS.

O PISA é um programa internacional patrocinado pela OCDE que avalia competências literárias de estudantes de 15 anos. Entre o ano de 2000 e o de 2006 completou três ciclos de recolha de informação em que foram privilegiadas a Leitura (2000), a Matemática (2003) e as Ciências (2006). “Os estudos internacionais proporcionam a possibilidade de se compararem as aprendizagens dos jovens de vários países com diferentes sistemas educativos, mas também com história e culturas bem distintas. Não se pode, assim, ignorar a importância do contexto em que os sistemas educativos foram sendo construídos e se vão transformando.” (Conselho Nacional de Educação, doravante CNE, 2010, p. 19).

Segundo Afonso, A.J. (2002, p.32) a obsessão avaliativa encontra-se à volta dos exames nacionais, pretendendo cumprir duas funções complementares, a de servir de instrumento para reforçar o controlo central por parte do Estado relativamente ao que se ensina nas escolas públicas e, simultaneamente, a de promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino induzindo um efeito de hierarquização e de emulação através da publicação e ampla divulgação dos resultados escolares dos estudantes, dos famosos *rankings* elaborados pelos media. Esta obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de *performances* assenta no duplo propósito de, por um lado, ‘moldar’ um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político da escola.

O Ministério da Educação e Ciência utiliza o “indicador de eficácia educativa — EFI”, que lhe permite atribuir créditos horários para as escolas gerirem, como por exemplo, destacar professores para o apoio a grupos de alunos com especiais dificuldades ou para ter dois professores na sala de aula, em certas disciplinas. Este indicador é calculado com base nos resultados da avaliação sumativa externa e nas diferenças entre avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa, avaliando os progressos, de um ano para o outro, em cada escola, de acordo com o artigo 11º do Despacho Normativo 6/2014 de 26 de maio, que determina a organização do ano letivo. Este indicador resulta, ainda, da comparação da variação anual das classificações de provas finais ou exames de cada escola com a variação anual nacional em três anos sucessivos. O Conselho Nacional de Escolas (2014) considera que esta medida exclui “as escolas que mais necessitam de horas de reforço para apoiar os seus alunos, privilegiando as escolas que já têm bons resultados”, e é contrária “aos princípios que deverão ser acutelados pela escola pública, no sentido de diminuir as assimetrias” entre estabelecimentos de ensino.

Várias são as publicações internacionais que divulgam resultados de estudos comparativos de vários países europeus, na área da educação. Serão citados, a seguir, alguns exemplos.

A publicação anual de *Education at a Glance (Panorama da Educação)* permitiu à OCDE estabelecer uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que alimenta esta publicação, desde 1992. Nesses estudos, para além dos tradicionais indicadores, como o contexto, os custos, a relação mercado/sociedade, a equidade e resultados são também analisados as diferentes taxas de escolarização, os vários índices de acesso à educação, as despesas com a educação, as qualificações do pessoal docente, figura um conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências *a montante* e na formulação das políticas de educação no plano nacional.

Eurydice é uma rede europeia que compila e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da educação e formação desde a educação de infância ao ensino superior. A rede Eurydice foi criada em parceria entre a Comissão Europeia e os Estados Membros em 1980 com o objetivo de trocar informação sobre os sistemas educativos nacionais.

4. Evolução da avaliação dos sistemas educativos em Portugal

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), evidenciada no artigo 49º, está estabelecido o enquadramento geopolítico no contexto da União Europeia e determina a análise dos problemas relativos: à qualidade do ensino; à gestão das escolas; dos resultados dos exames e dos processos de intervenção educativa.

Já o Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro apesar de mencionar a necessidade das escolas elaborarem projetos educativos e planos de atividades, não obrigava a organização escolar a proceder à sua avaliação.

Nos anos 80, nos países desenvolvidos são ensaiadas reformas que pretendem dotar as escolas de maior autonomia de gestão e administração. O programa Observatório da Qualidade da Escolas criado em 1992, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT) do Ministério da Educação, foi um dos primeiros projetos

de autoavaliação de escolas lançado em Portugal e que fez despertar o interesse pela autoavaliação no nosso país. O Observatório recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas.

Com o Decreto- Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, cujo princípio de autonomia está associado ao princípio da responsabilização e da transparência da ação dos atores locais, seria necessário encontrar formas de regulação que promovessem o interesse público. A avaliação institucional emergiu nessa necessidade de regulação das relações centro-local para além de utilizada no âmbito de planos de melhoria das organizações.

A Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas e, na avaliação externa.

Foram precisos quase 10 anos para que o sistema da avaliação das escolas fosse implementado.

Contudo, “a inexistência da sua regulamentação foi interpretada por muitas escolas como o reconhecimento de que não era necessário dar-lhe andamento imediato, ficando a aguardar indicações ulteriores” (Dias, 2005, citado por Fialho, 2009).

A avaliação institucional do sistema de ensino e educação não superior só ganhou dimensão crítica em 2006, com a entrada em cena da avaliação externa das escolas, promovida pela Inspeção Geral da Educação e Ciência. Este organismo do Ministério da Educação e da Ciência tem vindo a aplicar este programa em Portugal continental, após 2011 ter concluído o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, está a levar a cabo o segundo ciclo desta atividade, procurando apoiar a capacitação

das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.

Capítulo II – Avaliação das Organizações Educativas como instrumento de Melhoria Organizacional

Neste capítulo é feita uma revisão bibliográfica sobre a temática que ilumina a investigação, ou seja, a avaliação das organizações educativas, focalizando a autoavaliação da escola e a cultura de trabalho colaborativa entre os docentes como promotora da melhoria organizacional.

1. Avaliação das organizações educativas: conceptualização

As conceções de avaliação integram ideias como medição, resultados, juízos de valor, mérito ou negociação de acordo com a perspetiva e significado que lhe é conferido.

Tradicionalmente, a avaliação é definida como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados no contexto dos objetivos previamente determinados. De acordo com esta definição, Clímaco (1995) afirma que a avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas.

O conceito de avaliação é plurívoco, segundo Alaíz et al. (2003, p.9), embora seja consensual que o sentido chave do termo se refere “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, p.139, citado por Alaíz et al, 2003, p.9). De acordo com esta aceção, o conceito de avaliação é entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios, culminando na formulação de juízos.

Alaíz et al (2003) esquematizaram a evolução do conceito e das práticas avaliativas em 4 momentos, designados como “4 gerações de avaliação”. Na primeira enfatiza-se a medição, considerando avaliação e medição como sinónimos, pelo que o

avaliador é um técnico; na segunda geração, o foco da avaliação encontra-se nos objetivos, pelo que a finalidade da avaliação é a descrição dos pontos fracos e fortes do que é avaliado, sendo o avaliador um narrador; a terceira geração, a finalidade da avaliação é emitir um juízo de valor de um objeto, denominando o avaliador de juiz; na quarta geração, integrada numa perspetiva construtivista, a avaliação procura o consenso sobre o objeto a avaliar, pelo que o avaliador é um orquestrador.

Considera-se que os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade sendo que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento.

Sanders e Davidson (2003, citados por Pacheco, 2010, p.79) referem que “a avaliação da escola pode ser definida como uma investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade.” Segundo os mesmos autores as práticas de avaliação das escolas envolvem duas atividades básicas: a recolha de informação e outros dados que possam estar disponíveis e acessíveis e a utilização de critérios para julgar o nível de adequação dos dados ao que é desejável.

2. A importância da avaliação nas organizações educativas

Existe uma pressão internacional e nacional cada vez mais forte para que se realize a avaliação da qualidade organizacional e funcional das escolas. Esta necessidade é resultante de vários fatores, nomeadamente: a reorganização e as novas funções do Estado; as novas formações escolares e empregabilidades; a regulação transnacional; o efeito de contaminação; as recomendações que, no caso europeu, provêm do Parlamento, do Conselho da Europa ou de outros fóruns; a necessidade das escolas prestarem contas; as novas relações que os atores sociais assumem para com as escolas; a escassez de recursos; o aumento da autonomia e a necessidade das escolas elaborarem e desenvolverem o seu plano de melhoria.

Santos Guerra (2002: p.12-13) aponta cinco motivos para se proceder à avaliação das escolas: “1) a necessidade de haver uma reflexão sistemática sobre a qualidade dos projetos que são planejados e praticados nas escolas; 2) para se compreender a complexidade da organização escola que não é só traduzível pela análise dos resultados escolares; 3) por uma questão de ética e responsabilidade social; pois, as escolas lidam com bens públicos e privados e devem prestar contas sobre a forma como os utilizam; 4) para os profissionais que trabalham na organização poderem melhorar e aperfeiçoar o seu desempenho; 5) pela necessidade de haver uma melhoria nas práticas educativas”.

Afonso (2000, citado por Alaíz et al, 2003, p.17) refere que existe um paralelismo entre a avaliação das escolas e o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino: “As políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola permite aumentar a responsabilidade e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via dos serviços próprios como a Inspeção Geral da Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares. (...) Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento informal das escolas pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil”.

3. A avaliação como instrumento de desenvolvimento organizacional

A escola, vista como um todo, tornou-se um dos níveis de análise mais significativo, analisada como uma microunidade de gestão, dentro de um microsistema educativo. É desta forma que a avaliação ganha importância no desenvolvimento das políticas e na inovação educativa. Deixa de ser observada apenas

como um processo de produção de informação para fazer juízos de valor e/ou para controlar as instituições e transforma-se numa estratégia de inovação, orientada para a introdução e orientação de programas de melhoria que ajudam as escolas na abertura às comunidades locais, como forma de enriquecimento da ação educativa e consequentemente do processo de desenvolvimento dos alunos.

Segundo a Inspeção Geral da Educação e Ciência, a avaliação das escolas públicas é um processo importante para fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, para reforçar a capacidade das escolas desenvolverem a sua autonomia com objetivo de concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo português por forma a contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação. Sendo, assim, reforçada a promoção da participação social na vida das escolas.

Costa, J.A. & Ventura, A. (2002, p.107) mencionam que a avaliação das escolas tem inúmeras razões para que ocorra, entre outras, é a “melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas, sem que este mecanismo se repercuta na própria instituição.” Também partilham da opinião de Santos Guerra (2002) já que “a finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza na escola”. Os mecanismos de avaliação promovem o desenvolvimento organizacional, contribuindo para um reforço do profissionalismo e das competências docentes, para uma melhor aprendizagem dos discentes e para o bem-estar da comunidade escolar.

Alaíz et al (2003) refere que o objetivo da avaliação da escola é reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria, quer se trate do desenvolvimento organizacional, quer do desenvolvimento profissional dos que na escola trabalham, quer na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para Stoffebeam (2003, citado por Pacheco, 2010, p.80), “sendo os propósitos da avaliação da escola, a melhoria, a prestação de contas, a compreensão e a disseminação (adoção de boas práticas), o sistema de avaliação deve envolver tanto

alunos, professores, pais/encarregados de educação, como elementos da comunidade (...)” e ainda “todos os aspetos importantes deveriam ser avaliados, deveria ser constante a procura da sua melhoria individual e coletiva.” Por sua vez, Sanders e Davidson (2003, citados por Pacheco, 2010, p.81) afirmam que, para além dos alunos, do pessoal e dos programas, a avaliação das escolas deverá também incluir “a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola.”

4. Modalidades de avaliação das escolas

Existem duas formas de avaliação:

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 et al., 2003, p.16).

b) 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 et al., 2003, p.16).

O atual modelo de avaliação institucional das escolas conjuga uma componente de avaliação externa com uma componente de autoavaliação. Um dos relatórios da Inspeção Geral de Educação (2010, p.40), refere que “as apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio 5 (capacidade autorregulação e melhoria da escola/agrupamento), em sede de avaliação externa evidenciam a fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de autoavaliação de muitas escolas”.

Segundo Clímaco (2005), as políticas educativas de autoavaliação são um fator determinante nos processos de melhoria e de mudança educativa que requer um conjunto de condições no seu enquadramento externo.

A centralidade da avaliação externa amplia a secundarização da autoavaliação, sendo esta última considerada uma avaliação institucional menos consolidada e valorizada. Segundo Azevedo (2007, p.4), “a autoavaliação é um dos aspetos de desempenho das escolas que recolhe menos apreciações positivas na avaliação externa.”

É necessário que haja complementaridade entre as duas modalidades, pelo que esta complementaridade reside no facto de mobilizarem olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspetos da vida das escolas. A autoavaliação não é apenas um antecedente da avaliação externa, mas é encarada como um processo durante a sequência da mesma.

A Lei nº 31/2002 prevê a complementaridade da autoavaliação com a avaliação externa. A avaliação das escolas ganha com a leitura cruzada destes dois olhares, pelo que “é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p.77).

Enquanto a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece o contexto, vive e sente a escola no seu quotidiano; a avaliação externa, entendida como suporte e interpelação da autoavaliação, sustenta a validade da avaliação, a credibilidade e o reconhecimento que pode reforçar a segurança dos atores educativos (CNE, 2005).

No parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas, o Conselho Nacional de Educação, faz a seguinte recomendação: “A autoavaliação/avaliação interna tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de autoavaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar diretamente a autoavaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação

adequada aos seus responsáveis”. (CNE, 2008, p. 64-65)

Para Afonso (2010, p.351), a melhor forma de executar a avaliação institucional é “apostar numa política pública que favoreça a prática de autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver diálogo solidário, analítico, crítico e conseqüente com equipas interdisciplinares externas à escola.”

5. Programas e projetos ou dispositivos de autoavaliação

A autoavaliação é um fator importante, na melhoria do processo educativo e dos resultados dos alunos, que promove a análise dos níveis de consecução do Projeto Educativo e dos Planos de Ação a ele associados, sendo que permite verificar a sua eficácia. A autoavaliação pode ser um mecanismo fundamental na uniformização de objetivos, processos, estratégias e documentação de recolha de dados, aspeto fundamental para a construção de uma identidade coletiva.

Foram vários os projetos e programas que emergiram enquanto iniciativas e intervenções de avaliação das escolas. Destacaremos os seguintes:

“Observatório da Qualidade da Escola” (1992-1999): este dispositivo de fomento à autoavaliação desenvolveu-se no seio do Programa Escolas Para Todos (PEPT), um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico. Assumia-se como “um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros” (Clímaco, 1995, p.7) que representa “um ponto de partida para observar o desempenho da escola” (idem, 2005, p.196).

“Projecto Qualidade XXI” (1999-2002): foi uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Procurava incrementar práticas de autoavaliação.

“Programa de Avaliação Integrada das Escolas” (1999-2002): este programa foi iniciado pela IGE, no ano letivo de 1999/2000 e acabou no fim do ano letivo de 2001/2002. Beneficiou diretamente da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela própria IGE. Aplicou-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Os objetivos foram valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos e implementar processos de autoavaliação para garantir a qualidade educativa. O modelo conceptual desenvolveu-se em quatro dimensões: organização e gestão; avaliação dos resultados; enquadramento sócio familiar e educação; e ensino e aprendizagem. Assentava na prestação de contas, a nível interno e externo, no controlo dos resultados, na eficácia e na eficiência, no apoio à melhoria e na regulação do sistema educativo.

“Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais” (1997-2001): este projeto foi apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci e desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. A ANESPO - Associação Nacional das Escolas Profissionais foi a entidade coordenadora.

“Projecto Melhorar a Qualidade” (2000-2004): resulta de uma parceria entre a AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL - Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda, com objetivo de promover a um conjunto de escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício de autoavaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM [European Foundation for Quality Management], devidamente adaptado ao contexto da escola.

“Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias” (com início 2000): é um programa desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian e diretamente inspirado no modelo de avaliação de escolas do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha. Trata-se de um modelo que valoriza tanto as dinâmicas de autoavaliação,

apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação como valoriza uma visão integrada dos processos avaliativos.

Projeto de Efetividade da auto-avaliação das Escolas (início em 2005): da responsabilidade da IGE, no âmbito do seu programa de Aferição, resulta da adaptação de um projeto promovido pela SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education) desenvolvido entre Abril de 2001 e Março de 2003. Aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este programa constitui uma modalidade externa que procurou perceber em cada escola como se processava a autoavaliação e como este processo contribuiu para reforçar os pontos fortes e minorar os fracos.

EFQM (da European Foundation for Quality Management) já experimentado em dezenas de escolas portuguesas. Este modelo foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de **Common Assessment Framework, doravante CAF** e está a ser aplicado em Portugal, em articulação com o SIADAP. CAF teve um enorme sucesso e nos anos seguintes diversas organizações do setor público europeu utilizaram o modelo CAF na gestão da qualidade. Este modelo pretende ser uma ferramenta genérica e aplicável a todos os tipos de organizações públicas. Posteriormente foi desenvolvida uma versão específica da CAF para as organizações ligadas à educação e formação, desde o nível do pré-escolar até ao ensino superior, passando pela formação contínua.

Atualmente, a CAF é do domínio público, sendo uma ferramenta de autoavaliação uniforme, simples e de utilização gratuita. Foi concebida para ajudar as organizações públicas da UE a utilizar as técnicas de gestão da qualidade com o objetivo de melhorar o seu desempenho, a prestação de serviços, bem como facilitando o *benchmarking*, tendo em vista a partilha de melhores práticas. Podemos encontrar como vantagens como o diálogo, o facto de ser um processo exaustivo e fidedigno, bem como a mobilização para a melhoria contínua. De referir ainda que a evolução do modelo CAF tem procurado refletir o amadurecimento e aperfeiçoamento

contínuo do modelo e resulta das lições aprendidas com as experiências da comunidade de utilizadores.

O **Projeto de Avaliação em Rede** (PAR) foi criado para habilitar as escolas a desenvolver dispositivos de autoavaliação, úteis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade e aprendente. Ao longo do ano letivo 2007/2008, foi promovido, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, um conjunto de atividades formativas na área da autoavaliação de escola assente numa lógica de habilitar os atores educativos a fazer o que deve ser feito, em vez de lhes dizer o que devem fazer. As experiências trocadas e o apoio que é promovido a cada escola apresentaram a importância da partilha de experiências, quer entre os diversos intervenientes das escolas, quer entre estes e os investigadores.

É de realçar que esta via foi apontada como estratégia a seguir pelas escolas, quer pela equipa responsável pelo Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa, quer na Declaração da Conferência de Viena, em Novembro de 1998, que decorreu no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade. Este modelo promove formação aos atores educativos na área da avaliação. De acordo com Afonso (2010, 351), “...É também por isso que tenho reafirmado que uma ampla formação em avaliação (para professores e outros atores educativos com responsabilidades importantes nas escolas) é absolutamente decisiva. Sem essa competência, que se deve acrescentar a todas as outras que são constitutivas de uma conceção avançada em termos profissionais...”.

PAVE – Perfil de Autoavaliação da Escola

Este modelo tem por base um projeto inserido no Projeto Sócrates “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”. Constitui um modelo aberto, que concede à comunidade educativa liberdade para “traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios”, segundo Alaíz (2010, pp. 2-3).

De acordo com Sousa e Terrasêca (2008), é um modelo multidimensional, que se estrutura em duas partes: uma descrição formal da escola, com base em doze

áreas e uma metodologia para debate sobre em qual/quais dessas áreas deve incidir a avaliação em cada escola. As doze áreas são agrupadas em quatro domínios: resultados; processos a nível de sala de aula; processos a nível da escola; o meio. Pretende alcançar os seguintes objetivos: promover uma discussão séria e objetiva entre todos os grupos de atores, favorecendo a criação de uma cultura de avaliação mais aprofundada e de autoavaliação permanente; conseguir uma imagem da escola tal como é vista por professores, alunos e pais; ajudar a identificar e a definir áreas prioritárias para avaliar com maior profundidade. De acordo com as autoras, a reflexão promovida neste processo cria uma cultura de avaliação mais aprofundada por todos os atores; constrói a imagem da escola tal como os atores a percebem; e existe uma mais-valia na identificação e definição das áreas prioritárias a avaliar com maior profundidade.

Não é qualquer forma ou modalidade de avaliação institucional e de autoavaliação que pode responder à multidimensionalidade e complexidade das escolas públicas enquanto organizações educativas específicas. Sendo a escola pública um espaço onde existem relações de poder, conflito e negociação, onde se expressam interesses e perspetivas diferentes, nem sempre é fácil conseguir a reflexão que envolva todos os atores educativos. A autoavaliação é um processo complexo que deverá envolver os próprios sujeitos diretamente nos processos, na sua conceção e operacionalização, para que os dados apresentados surtam em planos de melhoria e visem o sucesso da organização.

A escola tem de investir na sua autoavaliação e estimular uma cultura de autorreflexão e colaboração, através de uma análise sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuindo para o melhor conhecimento de si própria e promover o seu desenvolvimento organizacional. Tal como referem Leite, Rodrigues e Fernandes (2006, p.22) “a avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças positivas, principalmente se for estruturada em

processo de autoavaliação que comprometa todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes.

6. Culturas de trabalho dos docentes e os processos de autoavaliação

A cultura é um fator decisivo no funcionamento organizacional, sendo um conceito multifocalizado, acerca do qual Torres refere (1997, p. 10): "Torna-se difícil discernir as fronteiras entre cultura e outros que se inscrevem num quadro temático muito próximo, como sejam: metacultura; corporate culture; subcultura organizacional; contracultura; cultura ocupacional; cultura de trabalho; clima organizacional."

Segundo Chiavenato (2004), cultura organizacional é o conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização. Schein (1991) defende que cultura é o produto da aprendizagem pela experiência comum de um grupo, abrindo a perspectiva de existirem várias "culturas" diferentes numa organização.

A cultura de escola remete, segundo Barroso (2004), para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela educação a partir de determinações exteriores, e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização.

O relatório da OCDE sobre As Escolas de Qualidade, citado por Costa (1996: 131) constata que a qualidade da escola, enquanto organização reconhece que as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou o espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm essencialmente as mesmas características.

São as interações entre os profissionais e os outros intervenientes no processo educativo que moldam decisivamente as culturas da escola. Como qualquer outra

organização, a escola “ é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” segundo Teixeira (1995, p.162)

Torres associa a cultura da escola ao movimento neoliberal de pressão sobre a instituição escolar no sentido da eficácia e excelência, considerando que “ a cultura de escola, vista numa ótica de integração de partilha, de comunhão de objetivos e valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas.” (2007, p.157)

Hargreaves (1998, p.185) definiu as culturas de ensino como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidade de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.

6.1 As diferentes culturas dos docentes

Segundo Hargreaves (1998) existem quatro formas gerais de culturas profissionais dos docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo

Para Hargreaves (1998) o individualismo, o isolamento e o “privatismo” são elementos peculiares da cultura do ensino. Refere que o isolamento da sala de aula desenvolve a privacidade e o refúgio em relação a intervenções externas, pelo que o individualismo relaciona-se com comportamentos defensivos, à suspeição, a possíveis e “naturais” defeitos e insucessos dos docentes, em consequência das “incertezas do trabalho” docente. O individualismo é percebido não como “uma fraqueza pessoal”, mas como resultado de uma “economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente

pressionado e constrangedor” (Hargreaves, 1998, p. 191), em consequência de uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho.

As culturas docentes mais comuns nos espaços escolares, o individualismo e as formas muito particulares e unilaterais de agir e decidir, podem considerar-se quase como “genéticas” da cultura profissional docente, não só em Portugal mas também no mundo anglo-saxónico, como sustenta Hargreaves. O isolamento e a solidão são os denominadores comuns desta forma de trabalhar, que também é uma forma de estar.

A colaboração

O trabalho cooperativo dos docentes surge como um valor a defender, o que “faz da cultura do individualismo, a heresia mais proeminente da mudança educativa e da colaboração a chave da mudança educativa e estratégia frutuosa de promoção do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola.” (Formosinho & Machado, 2009, citado por Castro & Delgado, 2011, p.67).

Segundo Hargreaves (1998, p.209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. A colaboração e a colegialidade fomentam relações de poder que, segundo Blaise (citado por Hargreaves, 1998, p.213-214), podem ser enquadradas na perspetiva micropolítica, salientando questões ligadas com a posse de poder e de controlo, “na utilização do poder para se atingir resultados preferidos”, realçando mais as questões relacionadas com as “diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças” (Hargreaves, 1998, p.214).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) a colaboração revela-se pouca serventia porque a realização conjunta de projetos, planificações, preparação das aulas não proporciona um mútuo envolvimento de observação do trabalho concretizado em sala de aula.

A colegialidade artificial

Na colegialidade artificial, como refere Hargreaves (1998, p.219), “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis”; emergem, de regulamentos administrativos, apresentando um certo grau de previsibilidade, resultados perversos e não garantidos.

Determina uma pretensão administrativa segura da colaboração dos professores, no entanto, é “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível – nos seus resultados” (idem, p. 234), ou seja, tudo é verificado e forçado administrativamente. A criatividade e a ação dos docentes são vistas como desprezíveis e as ocorrências do momento, situações imprevisíveis, tendem a ser ignoradas.

Na cultura de colegialidade artificial, segundo Mendes e Ferreira (2009) o trabalho colaborativo desenvolvido nos conselhos de docentes, uma vez imposto pelos órgãos de gestão, pode também não ser suficiente para a promoção de uma articulação desejada entre ciclos, porque não emana da vontade livre dos docentes implicados, sendo antes cooptada com diretrizes hierárquicas e superiores alicerçadas numa lógica de obediência tácita. Hargreaves (1998, p. 234) na sua visão ainda bem atual para os dias que correm, identifica as duas consequências principais da colegialidade artificial, que são a inflexibilidade e a ineficiência. Numa escola que funciona segundo estes moldes: “os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir e estão envolvidos em esquemas de treino com pares que não compreendem bem ou não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados”.

Hargreaves (1998, p. 235) sintetiza: “ A inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objetivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas. Esmagam o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias

para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham”.

A balcanização

As relações de trabalho colaborativo e colegial, representam, no meio escolar, tipologias culturais da profissão que tanto unem como dividem os professores, em grupos ou subgrupos, que se podem apresentar como adversários uns dos outros (Hargreaves, 1998). O autor designou este tipo de interação do trabalho docente como cultura balcanizada.

Hargreaves caracteriza cultura balcanizada do seguinte modo: os professores não trabalham nem solitariamente nem com a maior parte dos seus pares de estabelecimento; associam-se em subgrupos mais pequenos (os departamentos disciplinares) apresentando-se, por vezes, como adversários. Lima (2002) refere que “os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspetiva interdisciplinar” (Lima, 2002, p.29). O autor sustenta “que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interação ao nível do estabelecimento de ensino” (Lima, 2002, p. 31).

Segundo Ball (citado por Hargreaves, 1998) nas culturas balcanizadas há interesses próprios e dinâmicas de poder, micropolíticas que determinam de forma relevante o modo como os professores se comportam enquanto comunidade profissional.

6.2 Culturas de colaboração dos docentes e a melhoria organizacional

Numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais. (Lima, 2002)

As organizações aprendentes baseiam-se nos processos de trabalho colaborativo de aprendizagem e criação de conhecimento. Esta dimensão coletiva de trabalho assenta nas necessidades, hoje acrescidas, de comunicar, de interagir e de colaborar, com base nas quais se formam os coletivos de trabalho, enquanto unidades fundamentais da organização. A evolução para estas organizações que aprendem pode fazer-se por estádios evolutivos, mas o nível de evolução destas organizações está diretamente relacionado com o grau de autonomia que possuem e com o grau de colaboração profissional entre os seus membros (Gairín, 2000).

Segundo Rosenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves 2001, p.83), nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Da mesma maneira, a melhoria do ensino poderá passar mais por um desempenho coletivo, do que por um desempenho individual. Estes são fatores motivadores e facilitadores no trabalho colaborativo.

Sammons (1999, citado por Lima, 2008, p.206) enumera características das escolas eficazes, sendo visão compartilhada da escola promovida pela colegialidade e a colaboração entre os elementos desta organização.

"Escola reflexiva" é "a escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola" (Alarcão, 2001:15). "Uma escola que "se pensa a si própria" não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos "os seus membros" nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a "aprendizagem que para eles daí resulta" (idem, 2001:25).

As organizações aprendentes são instituições onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é livre e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo. (Senge, 2005, p.37).

O trabalho colaborativo tem vindo a ser estudado como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma de

assegurar a implementação de mudanças educativas introduzidas externamente. A colaboração potencia uma reflexão ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes. Encarada como promotora do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, a colaboração evidencia novas formas de implementar mudança e inovação nos processos.

7. Visão síntese das temáticas abordadas

A promoção de uma cultura que potencia a melhoria organizacional na escola é fundamental para o êxito dela. Para Alaíz et al (2003), os fatores que a promovem passam: pela pressão interna para a melhoria; pela autonomia usada pelas escolas, pela visão partilhada sobre a educação; pela vontade da escola se tornar uma organização aprendente/reflexiva; pela colaboração colegial; pela liderança; pela avaliação e reflexão dos processos; pela planificação das necessidades de melhoria; estabilidade da equipa educativa; e tempo para as atividades de melhoria.

Para que o processo de autoavaliação tenha efeitos na melhoria organizacional é necessário ser conduzido se o conjunto de atores locais assim o desejar e se, simultaneamente, a todos os envolver. Este envolvimento traduz-se não só em ganhos individuais (capacidades e competências que cada um desenvolve), mas a própria organização educativa fica a lucrar, pois está mais informada e com maior capacidade de tomada de decisão sobre o desenvolvimento, segundo Hopkins (1992, citado por Alaíz, 2003).

A cultura de autoavaliação, que permite prestar contas, decorre da necessidade de desenvolvimento das aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas à resolução de problemas que envolvem a escola. Não interessam apenas os resultados escolares, embora estes sejam muito importantes, mas o crescimento dos alunos enquanto seres humanos que fazem parte integrante de uma

sociedade que se pretende interventiva, com ideais e cada vez mais humanizada. Assim, a escola é capaz de procurar e encontrar respostas eficazes em termos organizacionais, permitindo quebrar o isolamento dos professores e de outros profissionais e produzindo mudanças ao nível da cultura organizacional da escola.

Porque não há escolas iguais, a avaliação da escola é diferenciada na procura do seu desenvolvimento organizacional. Escolas diferentes exigem estratégias diferentes e os pretendidos níveis de excelência escolares só podem ser alcançados se a avaliação funcionar numa dimensão de aprendizagem organizacional.

PARTE III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo I – *Design* da Investigação

Nesta parte, será delineado um plano de ação, com o intuito de dar resposta à questão inicialmente formulada: *Como construir um dispositivo de autoavaliação, com base no trabalho colaborativo dos docentes?*

Pretende-se, assim, apresentar um contributo para a resolução do problema apresentado na primeira parte: a falta de um dispositivo de autoavaliação num agrupamento X. Existe a premissa que, no contexto em estudo, o processo de reflexão entre os elementos da comunidade educativa já ter sido iniciado, resultado de um novo rosto ter assumido a gestão e administração do agrupamento, em julho de 2014. Acresce a essa premissa, a vontade em promover a melhoria organizacional.

Justifica-se, assim, a necessidade de valorizar a autoavaliação, quer quanto ao fornecimento de conhecimento sobre o funcionamento organizacional, quer como instrumento de apoio aos processos de tomada de decisão.

Dos objetivos gerais do projeto, de seguida são apresentados os objetivos específicos que iluminam a investigação empírica:

- Indagar os conhecimentos dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação;
- Conhecer a perceção que os docentes têm dos processos de autoavaliação das escolas;
- Conhecer que perceções os docentes têm da forma como a autoavaliação pode promover a melhoria da organização;
- Conhecer a perceção dos atores quanto à promoção de uma cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.
- Elaborar um dispositivo de autoavaliação com base no trabalho colaborativo dos docentes.

1. Caracterização do Agrupamento

De uma forma administrativa e centralizada foi criado o Agrupamento X, tornando-se uma organização com um número muito elevado de alunos, docentes e não docentes, bem como, um número de estabelecimentos dispersos por zonas de um concelho do distrito do Porto, resultado da agregação da Escola Secundária Y e do Ex Agrupamento de Escolas Z. Esta organização passou a ter todos os níveis de ensino não superior. É constituído por onze estabelecimentos, a Escola Secundária, a Escola Básica com 2º e 3º ciclo, cinco Escolas Básicas do 1º ciclo com Jardim de Infância, duas Escolas Básicas do 1º ciclo e dois Jardins de Infância. A distância entre todas as unidades orgânicas é menor que 6 Km, em média, de acordo o Projeto de Intervenção do agrupamento X.

O agrupamento é inclusivo, existindo na escola EB 2,3 uma unidade de Educação de Alunos com Multideficiência. Existem mais de 100 alunos com Necessidades Educativas Especiais para serem apoiados por apenas 8 docentes da educação especial e um protocolo estabelecido com um Centro Juvenil e uma Santa Casa da Misericórdia pelo que um número significativo dessas crianças e jovens institucionalizados frequentam as escolas do agrupamento.

No que diz respeito à população escolar, de acordo com os dados relativos ao ano letivo 2014/2015 do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, MISI@, o número de alunos total do agrupamento é 2277, distribuídos da seguinte forma: 214 (9,4%) nos jardins-de-infância, nas EB1 é de 680 (29,9%), na EB2/3 é de 735 (32,3%) e no ensino secundário o número é de 648 alunos (28,5%). Nos últimos anos, tem diminuído o número de alunos que frequentam as escolas do agrupamento. As razões poderão passar pelas características de cada estabelecimento, pela localização, pela diminuição da taxa de natalidade, pela qualidade das instalações dos estabelecimentos de ensino, pela fraca reflexão das práticas docentes e até à posição nos rankings relativa aos resultados académicos. Este último fator tem tido muita influência na opinião dos encarregados de educação

aquando da escolha dos estabelecimentos de ensino onde pretendem colocar os seus educandos.

Da análise dos resultados escolares de 2013-2014, obtidos na mesma plataforma eletrónica, a MISI, a taxa de sucesso do ensino básico é de 91,6% em relação à taxa de sucesso nacional, que é de 89,1%. No ensino secundário, a taxa de sucesso é de 85,5% em relação à taxa a nível nacional de 81,7%.

Em relação ao número de alunos inscritos no ano letivo anterior, 2153, só 1056 é que transitaram, em que 90 não concluíram, 83 foram transferidos e 174 são do ensino profissional encontrando-se, ainda, em processo de avaliação.

Na sua generalidade, as classificações obtidas em exame nacional pelo agrupamento X, colocam-nas em posições pouco favoráveis no ranking, que apesar de ser uma seriação desvirtuada e descontextualizada, têm um grande peso na opinião dos Encarregados de Educação e alunos na escolha dos estabelecimentos de ensino que pretendem frequentar.

Neste agrupamento lecionam 199 professores, 124 destes atores têm mais de 21 anos de serviço e 157 docentes pertencentes ao quadro deste agrupamento. O número do pessoal não docente é de 94.

2. Metodologia da Investigação

Como referem Bogdan e Biklen (1994), os métodos são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação. As perguntas de partida são a linha orientadora do trabalho mas, para serem boas questões de partida têm que preencher várias condições, devendo ter: “qualidades de clareza” no que diz respeito à “precisão e à concisão”; “qualidades de exequibilidade” no que concerne “ao carácter realista e irrealista”; e as “qualidades de pertinência” que dizem respeito “ao registo (explicativo, normativo, preditivo, ...)” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.34-44)

A investigação qualitativa é reconhecida no campo da educação e segundo Bogdan e Biklen (1994), a construção do conhecimento é o principal objetivo do

investigador e a finalidade de um determinado estudo “ é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” (p.67). Os autores acrescentam que em educação a abordagem qualitativa está centralizada na mudança e tem sempre como objetivo a melhoria da vida das pessoas, contribuindo “para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua optimização” (p. 266).

Optou-se pelo método de aproximação a um estudo de caso, utilizando uma abordagem qualitativa. Esta investigação teve por princípio privilegiar a abordagem qualitativa. Esta metodologia envolve a obtenção de dados descritivos resultantes do contacto direto do investigador com a situação em estudo. Segundo Carmo & Ferreira (1998, p.180) “Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que nela decorrem”. A investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos resultantes do contacto direto do investigador com a situação estudada.

A pesquisa assenta numa abordagem do tipo estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994), na medida em que se restringe a uma unidade organizacional, a escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise reflexiva e tão aprofundada quanto possível sobre a autoavaliação, de acordo com as perceções dos atores relativas a estes mecanismos.

Para Mernam (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento.”

O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 89-90) requer uma observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de documentos, estes estudos são comparados a um funil, pois neste estudo qualitativo, o tipo de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo (a parte mais larga do funil) é onde os investigadores procuram o objeto de estudo ou fonte de dados, passando a avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Segue-se a recolha de dados, revisão e exploração, acompanhadas de tomadas de decisão acerca do objetivo do trabalho. Com o tempo o investigador toma decisões no que diz respeito

aos aspetos específicos do contexto, indivíduos ou fontes de dados que irão estudar. Finalmente, passa de uma fase de exploração alargada para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.

Bassey (1999, citado por Afonso, 2005, p.70) define estudo de caso em educação como: “Uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência”.

O público-alvo será: a diretora do agrupamento; o presidente do conselho geral; elementos do conselho pedagógico; e um grupo representativo de docentes sem cargos, sendo representantes de cada ciclo.

Quadro 1- Caracterização do público – alvo

Abreviatura	Cargo	Antiga U.O.	Tempo serviço (anos)
D	Diretora	Y	26 anos
PCG	Presidente CG	Y	24 anos
Dpré	CP	Z	29 anos
D1C	CP	Z	19 anos
CAA	CP	Y	23 anos
CB	CP	Y	20 anos
CAP	CP	Y	19 anos
CE	CP	Z	19 anos
CCE	CP	Z	25 anos
CDT2C	CP	Z	27 anos
CDT3C	CP	Z	29 anos
Pré	Sem cargo	Z	33 anos
1C	Sem cargo	Z	35 anos
2C	Sem cargo	Z	16 anos
3C	Sem cargo	Z	36 anos
Sec	Sem cargo	Y	24 anos

3. Técnicas e instrumento de recolha de dados

Para Quivy e Campenhoudt (2005) a recolha de dados consiste em recolher ou reunir as informações junto das pessoas ou das unidades de observação.

Um dos procedimentos utilizados para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) inquirir consiste em colocar uma série de perguntas relativas a questões específicas que se pretende estudar. A

entrevista é um instrumento que permite ao entrevistador fazer uma recolha de dados e pistas de reflexão das temáticas em estudo.

Nesta metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, como inquérito, de forma a recolher e aprofundar a informação sobre a perceção dos docentes sobre o processo de autoavaliação. Este tipo de entrevista não é fechada, dando abertura para a colocação de uma série de questões, feitas verbalmente, numa ordem prevista mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Tem como vantagem uma flexibilidade que possibilita um contacto mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração dos seus saberes, das suas representações, das suas crenças e valores.

Optou-se por uma entrevista semiestruturada porque é aquela que melhor se adequa aos objetivos do trabalho, pretendendo mostrar a preocupação de conhecer, nos diferentes representantes, as expectativas e as mudanças introduzidas pelos mecanismos de autoavaliação. Neste método, “a interação direta é a questão-chave, uma vez que o entrevistado e o entrevistador estão em ação direta” (Carmo e Ferreira, 1998: 126-127).

Para a utilização desta técnica é preciso ter em conta algumas diretrizes e cuidados sugeridos por estes autores:

- Antes da entrevista devemos definir o objetivo; construir o guião da entrevista; marcar a data, a hora e o local; Como etapa prévia desta fase foi necessária a implementação de 5 entrevistas pré-teste, a docentes externos ao agrupamento, para que a investigadora adequasse o instrumento e sentisse segurança para iniciar efetivamente a recolha dos dados com os participantes da pesquisa.

- Durante a entrevista devemos explicar quem somos e o que queremos; obter e manter a confiança; saber escutar; dar tempo para iniciar a relação; manter o controlo com diplomacia; utilizar perguntas de aquecimento e focagem; enquadrar as perguntas melindrosas; e evitar perguntas indutoras.

- Depois da entrevista devemos registar as observações sobre o comportamento do entrevistado e registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

Outro dos procedimentos utilizados para a recolha de dados foi o *focus group*.

As entrevistas de grupo, segundo Bogdan & Biklen (1994), podem ser úteis para levar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.138.) Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando com ideias que se podem explorar mais tarde.

O uso de *focus group* ou grupos de discussão é um instrumento que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Usado inicialmente em estudos de mercado, é agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A 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.

Segundo Morgan (1997, citado por Galego & Gomes, 2005, p.177), “o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários”. O *focus group*, comparado a outras técnicas proporciona uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo. Se, por um lado, pode ser considerada como ação não natural que pode inibir a espontaneidade do grupo, por outro, por ser uma ação previamente organizada e dirigida a um grupo determinado, permite ao investigador maior agilidade na recolha de dados.

O *focus group* pode ser usado para alargar mais o estudo relativo a informações quantitativas. Pode ainda contribuir para gerar hipóteses para pesquisas futuras. Permite também detetar problemas em programas, produtos e serviços, além de ajudar a fornecer impressões gerais desses programas, produtos e serviços. Por último, o *focus group* pode ser um instrumento fundamental na criação de questionários, na medida em que através dos investigadores se podem ouvir o que as pessoas têm a dizer acerca da área a investigar.

A entrevista será dirigida à presidente do conselho pedagógico, que é a diretora e ao presidente do Conselho Geral, por se tratarem de atores educativos que estão direta ou indiretamente associados ao processo de autoavaliação. As razões da escolha deste atores prendem-se pelo facto de, à diretora competir a gestão e administração do agrupamento, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e ao presidente do conselho geral, de presidir um órgão de direção estratégica do agrupamento, responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento, competindo-lhe apreciar os resultados do processo e autoavaliação, de acordo com alínea l) do art.º13º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. As entrevistas serão semiestruturadas, mediante um guião com questões previamente estabelecidas, embora assegurando uma certa flexibilidade. (Apêndice A).

Serão realizados 2 *focus group*. um com alguns elementos do conselho pedagógico e outro com um grupo de docentes sem cargos. Os elementos do conselho pedagógico e o grupo de docentes sem cargos serão escolhidos aleatoriamente, ou seja, será feita uma amostragem aleatória simples. Neste tipo de amostragem a principal característica consiste no facto de todos os membros da população-alvo terem igual probabilidade de pertencerem à amostra. O procedimento a seguir passará por atribuir um papel com um número a cada um dos membros, que depois de colocados num saco, serão retirados e selecionados para integrarem o grupo de estudo.

No primeiro *focus group* com elementos do conselho pedagógicos dos 16 elementos, serão selecionados 12. No segundo *focus group*, serão selecionados um docente sem cargos representante de cada ciclo de ensino. Em ambos os casos, estas entrevistas em grupo seguirão um guião, (Apêndice B), com perguntas que podem ser respondidas oralmente e por escrito, que orientará a mediadora a obter as respostas necessárias para aprofundar a investigação.

4. Técnica de análise de dados

A análise de dados é o processo de análise de entrevistas com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e apresentar aos outros aquilo que se encontrou (Bogdan e Biklen, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), um passo crucial na análise de dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.

A análise de conteúdo é definida como o conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, segundo Bardin (1979). O interesse da técnica não está na descrição dos conteúdos, mas no que eles poderão transmitir depois de tratados. Os ensinamentos são os sentidos e os significados que poderemos retirar da análise através de inferências. Segundo Henry & Moscovici (1968, citado por Bardin, 1979, p.33) tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, segundo Bardin (1979, p.39).

Foi elaborada uma lista de categorias e de subcategorias de codificação, tendo em conta os objetivos da investigação.

Capítulo II – Análise e Tratamento de Dados

1. Processo de recolha de dados

O percurso deste projeto iniciou-se com um contacto informal com a diretora do agrupamento X, para saber se era possível a realização do estudo empírico. Depois da autorização formalizada para a recolha dos dados, entrevistas e grupos focais, foram agendados e calendarizados os mesmos.

A calendarização das entrevistas e *focus group* com os órgãos de liderança, de topo e intermédia, bem como o tempo de realização das mesmas, tornou este processo de recolha de dados difícil pois estes atores encontram-se envolvidos na elaboração de vários projetos, desde do regulamento interno até ao projeto educativo, fruto da recente organização. Foram convidados doze elementos do conselho pedagógico escolhidos aleatoriamente, mas só nove apareceram.

Quanto aos docentes sem cargos, foram selecionados cinco, cada um representante do ciclo de ensino. Também a tarefa de agendamento e calendarização deste *focus group* foi dificultada pela incompatibilidade de horários destes docentes.

Quer as entrevistas, quer os grupos focais foram realizadas numa sala, na escola sede, para esse fim.

Em ambas as técnicas a investigadora foi a moderadora, tendo tido a presença de um assistente neutro nos *focus group*, para registar as intervenções e algumas observações.

De uma maneira geral, os participantes demonstraram interesse pela atividade e durante a realização da mesma, tendo sido genuínos.

Como se trata de um projeto que se pretende ser aplicado e desenvolvido no terreno, esta fase de recolha de dados revelou-se muito importante pois contribuiu para a sensibilização e reflexão dos colegas para a temática e sobretudo para a necessidade de ação, o que, no nosso entender constitui já uma intervenção.

As limitações verificadas na recolha de dados através das técnicas apresentadas no ponto anterior prenderam-se com a calendarização e agendamento pelas razões já

enumeradas. No entanto, foram minoradas pelo facto de pertencer à direção do agrupamento.

2. Análise e discussão de dados

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos e, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas, segundo Bardin (1979, p.101).

Nesta etapa foram tidas em linha de conta as categorias e subcategorias criadas nesta investigação empírica, tendo em consideração os objetivos específicos que a orientam, como já referido anteriormente. Foram retiradas frases ilustrativas do discurso dos atores e feitas inferências por atores/grupo e depois foi elaborada uma análise comparativa dos dados obtidos partir dos discursos dos atores educativos. A análise de conteúdo das entrevistas e *focus group* são apresentados, individualmente, nos apêndices C, D, E e F. Nestas tabelas são apresentadas as inferências, ou seja, deduções lógicas das mensagens, transmitidas durante a recolha para além das ocorrências verificadas, ou seja, manifestações verificadas nos entrevistados, como expressões faciais.

Serão, de seguida, apresentados os cruzamento das inferências resultantes das entrevistas feitas à diretora e ao presidente do conselho geral com as inferências resultantes do *focus group* aos elementos do conselho pedagógico e aos professores sem cargos.

Assim passamos a apresentar as considerações por categorias/subcategorias:

Tendo em conta a categoria **A- Perceções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação**, no que diz respeito à subcategoria A1- Conhecimentos sobre a autoavaliação, a diretora considera que o mecanismo de autoavaliação serve essencialmente, para melhorar a eficiência e eficácia de uma organização numa visão de escola de mercado, enquanto no discurso do Presidente do Conselho Geral se percebe uma valorização reforçada da autoavaliação como um processo de autoconhecimento e de melhoria organizacional. As lideranças intermédias e a maioria

dos docentes sem cargos partilham da mesma posição do presidente do conselho geral.

Os professores atribuem valor à formação na autoavaliação, sendo que a diretora e os docentes sem cargo reconhecem que a formação nesta área deve ser para todos os docentes, divergindo da posição de alguns elementos das lideranças intermédias que considera esta formação direcionada apenas para os elementos envolvidos nos mecanismos de autoavaliação. Foram, inclusive, identificadas temas que deveriam ser alvo de formação.

Relativamente à subcategoria A2- Constrangimentos nos processos de autoavaliação das escolas, os constrangimentos identificados pela diretora consistem na falta de reflexão dos docentes sobre as suas práticas. Um dos maiores obstáculos que impede o envolvimento dos docentes nos processos de autoavaliação é, no entender da diretora, a associação que fazem da autoavaliação à avaliação de desempenho docente. Esta associação também é percecionada pelo presidente do conselho geral, que refere ainda que este instrumento é percecionado pelos docentes como um instrumento de controlo. O entrevistado enumera vários constrangimentos relacionados com os procedimentos da autoavaliação, desde da recolha de dados (questionários e sua tipologia) até aos planos de melhoria que são produzidos em torno de um ideal não praticável.

As lideranças intermédias identificam como constrangimentos a falta de informação e formação dos processos de autoavaliação, para além da burocracia associada ao mecanismo. Também percecionam que a subjetividade inerente a este processo é um obstáculo, para além da falta de momentos de reflexão. Relativamente ao grupo de professores sem cargos, identificam constrangimentos na recolha de dados pela falta de seriedade no preenchimento dos inquéritos, duração do processo, participação dos atores educativos até à grande dimensão dos agrupamentos.

Em relação ao que vivenciaram, os professores atestam que os mecanismos de autoavaliação não foram positivos por variadas razões, sendo as principais a não

divulgação dos resultados obtidos, transparência e a falta de sequencialidade dos processos.

Quanto à subcategoria A3 - Vantagens nos processos de autoavaliação das escolas, a diretora percebe apenas vantagens para a organização com a autoavaliação, revelando que todo o processo de autoavaliação é positivo e reflexivo. A grande vantagem da autoavaliação, na perspectiva do presidente do conselho geral é melhorar o desempenho da organização, produzindo autoconhecimento, uma vez que identifica informações que estavam ocultas.

As posições do grupo de elementos do conselho pedagógico estão todas direcionadas para a melhoria do sucesso escolar e da organização. Esta posição é partilhada pelos professores sem cargos, ou seja, que a grande vantagem dos processos de autoavaliação é a promoção da qualidade do serviço educativo através da identificação das fragilidades da organização e atuação de planos de melhoria. Ambos os grupos valorizam estes processos pelo facto de permitirem um maior envolvimento de todos os atores educativos nos mesmos.

Seguidamente apresentaremos as inferências relativamente à subcategoria A4- Instrumento de melhoria organizacional, segundo a diretora, o mecanismo de autoavaliação deve ser prático e técnico em que todos os processos devem ser enquadrados e contextualizados. No entendimento da diretora, o próprio órgão de gestão pode dinamizar os processos de autoavaliação, pois os elementos que o constituem são competentes e formados nessa área, considerando que têm conhecimentos necessários. De modo a que mecanismo de autoavaliação seja um instrumento de melhoria organizacional, o presidente do conselho geral considera que este mecanismo deveria ser feito por uma equipa de pessoas com formações académicas muito diversas e com condições necessárias para o desenvolver. Para o entrevistado, o dispositivo de autoavaliação deverá valorizar as potencialidades do meio envolvente ao agrupamento.

Quer as lideranças intermédias, quer os docentes sem cargos são unânimes na posição de que os mecanismos de autoavaliação promovem a melhoria organizacional e devem envolver toda a comunidade educativa. Todos manifestam a necessidade deste processo ser transparente e para isso, deve ser sempre divulgado à comunidade educativa.

Para finalizar a categoria A, relativamente à subcategoria A5 - Instrumento regulador da organização, a diretora considera que a autoavaliação é um instrumento regulador da organização e confere legitimidade à tutela, enquanto o entrevistado partilha da mesma ideia, mas não concorda com o cenário neoliberal em que a autoavaliação é utilizada, ou seja, serve para avaliar a produtividade da escola. Só um elemento do grupo dos elementos do conselho pedagógico perceciona o facto de a autoavaliação ser um dispositivo que executa os interesses da tutela. O mesmo acontece no grupo dos elementos sem cargos, só um elemento valoriza os mecanismos de autoavaliação como instrumento de regulação que promovem a melhoria da organização, partilhando a posição da diretora.

Tendo em conta a categoria **B- Perceção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização**, no que diz respeito à subcategoria B1 - Cultura colaborativa entre docentes, há um reconhecimento geral de que a colaboração é essencial para uma organização. A diretora considera que numa escola, a cultura colaborativa deve estar inerente ao funcionamento entre os docentes, referenciando a imagem da escola como empresa para justificar, enquanto o presidente do conselho não explora que tipo de cultura colaborativa existe entre os docentes. Refere que o conselho geral é responsável pela promoção da sociabilização entre os membros do agrupamento. Só um elemento do grupo dos docentes sem cargos refere que existe colaboração entre os docentes, quando associada ao par pedagógico.

Relativamente à subcategoria B2- Contributo da colaboração entre docentes para os processos de auto avaliação, na opinião da diretora, a prática colaborativa deve ser promovida por “voluntariado imposto.” Esta perspetiva aproxima-se da colegialidade artificial. O presidente do conselho geral defende que este órgão pode promover a circulação de informação entre os docentes, não explorando a questão. Para as lideranças intermédias, a partilha e troca de experiências é essencial na colaboração entre os docentes contribuindo para os processos de autoavaliação. A maioria deste grupo percebe a supervisão da prática letiva como um dispositivo de controlo, demonstrando uma posição negativa quanto a essa ideia. Mencionam, ainda, que todos os cargos deviam ser rotativos, para que todos os docentes fossem mais colaborativos. Também os professores sem cargo valorizam a colaboração entre docentes nos processos de autoavaliação. Um elemento refere que a partilha entre docentes é conseguida através de uma liderança partilhada e democrática.

Quanto à subcategoria B3- Constrangimentos no desenvolvimento da cultura colaborativa entre docentes, o constrangimento principal identificado para a diretora situa-se na prática dos docentes, pois segundo a mesma, os docentes não estão sensibilizados para a melhoria da organização, pois não têm conhecimento sobre como a organização funciona. Na perspetiva do presidente do conselho geral, o maior obstáculo no desenvolvimento da cultura colaborativa é o excesso de trabalho que é exigido aos professores para além da falta de respeito que têm da sua própria profissão. A sua posição é a de que é necessário dar condições para as pessoas desenvolver o seu trabalho com qualidade. A resistência e a desmotivação são os maiores fatores de constrangimento identificados pelas lideranças intermédias, na colaboração entre docentes. Um destes elementos refere, mesmo, que não existe colaboração, sugerindo que é necessário explicar aos docentes como esta pode ser promovida. Os maiores constrangimentos detetados pelo grupo de docentes sem cargos estão relacionados com a sobrecarga de trabalho, fraca remuneração e o clima competitivo resultante da avaliação de desempenho docente que influenciou

negativamente a cultura colaborativa, partilhando a posição do presidente do conselho geral.

No que respeita à subcategoria B4- Visão da ligação entre cultura colaborativa/auto avaliação/melhoria organizacional, na perspetiva da diretora, o conselho pedagógico é um órgão colaborativo, atribuindo centralidade nesse papel e de ligação com a direção. Não explora a visão colaborativa entre todos os docentes. A perceção do presidente do conselho geral é a de que se deve mostrar aos docentes que a colaboração entre eles é vantajosa para a melhoria do agrupamento e, envolvê-los neste processo. A colaboração deve existir para que ocorra a melhoria organizacional, esta é a perceção do grupo de elementos do conselho pedagógico. Um elemento menciona até que o fazer voluntariados à força pode resultar, partilhando da visão de colegialidade artificial, já evidenciada pela diretora. Para os docentes sem cargos, a valorização da participação de todos os atores educativos, em particular a dos docentes, com a partilha de experiências e saberes e envolvimento na definição dos objetivos, fará com que estes se sintam parte de uma equipa promotora de autoavaliação, no sentido da melhoria da organização.

3. Síntese global da análise de dados

Sobressai deste estudo empírico que as percepções dos professores atestam a importância dos mecanismos de autoavaliação na melhoria organizacional do agrupamento X. Fica ainda claro que a maioria dos profissionais revela que os processos anteriormente vivenciados nos processos de autoavaliação foram marcados pela falta de participação e auscultação de opiniões dos membros do agrupamento/escola, pela fraca divulgação dos resultados nas várias etapas e débil articulação entre os processos e falta de sequencialidade dos mesmos.

A utilização do *focus group* foi considerada uma mais-valia para o processo de investigação, como já referimos nas potencialidades desta técnica mas foi também um momento de grande importância de desenvolvimento de trabalho de reflexão sobre os caminhos percorridos e de perspetivação de novas estratégias de ação de forma participada. Consideramos, pois, que esta técnica contribuiu já para alterar na prática formas de pensar e de atuar.

Tendo em conta os objetivos empíricos, faremos a síntese da análise elaborada no ponto anterior.

Respondendo ao primeiro objetivo, **indagar os conhecimentos dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação**, podemos afirmar que todos os professores manifestaram opiniões acerca dos processos de autoavaliação revelando conhecimentos que advêm da prática em muitos casos e noutros de conhecimentos teóricos. Podemos concluir ainda, que existem perspetivas dominantes distintas enquadrando-se algumas, como o caso da diretora que considera que o processo o mecanismo de autoavaliação serve essencialmente, para melhorar a eficiência e eficácia de uma organização numa visão de escola de mercado, valorizando a perspetiva de autoavaliação como prestação de contas, como referido no quadro teórico. Os restantes professores percecionam uma valorização reforçada da autoavaliação como um processo de autoconhecimento e de melhoria organizacional. Estas distintas posições são exploradas e interpretadas ao nível do quadro teórico.

Podemos declarar que todos consideram que a formação nesta temática deve ser abordada de um modo geral a todos os elementos do agrupamento e de forma consistente aos elementos responsáveis pela autoavaliação.

Em relação ao segundo objetivo, **conhecer a perceção que os docentes têm dos processos de autoavaliação das escolas** podemos afirmar que os professores percecionam vários constrangimentos associados aos mecanismos de autoavaliação. Como ponto de aproximação entres as lideranças de topo e intermédias, conclui-se que a associação dos mecanismos de autoavaliação a um mecanismo de controlo é um grande obstáculo identificado. Enquanto nos discursos dos líderes de topo foi evidente esta posição, nas lideranças intermédias foi notório o desconforto e contestação verificados entre estes docentes, aquando de propostas de colaboração, como a supervisão da prática letiva como prática de autoavaliação. Os constrangimentos identificados pelos professores estão relacionados com os processos de autoavaliação, desde a elaboração e aplicação dos inquéritos como instrumento de recolha, a sua duração, a complexidade e a subjetividade na denominação de indicadores e, a participação dos atores educativos. Também o facto dos docentes não refletirem sobre as suas práticas educativas são obstáculos identificados pelas lideranças.

Os testemunhos dos diferentes atores demonstram a vantagem dos mecanismos de autoavaliação para o desenvolvimento e melhoria da organização, promovendo a identificação de pontos fracos, a reflexão e aplicação de planos de melhoria.

Seguidamente daremos resposta ao terceiro objetivo, **conhecer que perceções os docentes têm da forma como a autoavaliação pode promover a melhoria da organização**, as perceções dos entrevistados são diversas. As lideranças de topo divergem na posição, enquanto para a diretora o processo deve ser técnico e promovido pelo próprio órgão de gestão, contrariando Alaíz (2010) que defende o facto de este processo ser um sistema aberto, o presidente do conselho geral

considera que este processo deve ser promovido por um grupo de elementos multidisciplinares para além de considerar que este processo deve ser aberto e de acordo com as especificidades do agrupamento. Existe uma convergência de posições de todos os entrevistados, de que toda a comunidade educativa deve ser informada sobre estes mecanismos e resultados, para além de estar envolvida nos mesmos.

Quanto à relação do mecanismo de autoavaliação a um instrumento regulador, os testemunhos denunciaram que só os líderes de topo e dois docentes, um líder intermédio e outro sem cargos têm essa perceção, revelando que poucos docentes estão sensibilizados para esta perspetiva da autoavaliação nas escolas. Enquanto a diretora e o docente sem cargo valorizam esta perspetiva, numa visão de prestação de contas, o presidente do conselho geral e o líder intermédio não concordam com o pressuposto da autoavaliação contribuir para a comparação do agrupamento com outros.

Relativamente ao quarto objetivo, **conhecer a perceção dos atores quanto à promoção de uma cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e conseqüentemente da organização**, todos são unânimes em concordar que a colaboração é importante para a organização do agrupamento. O presidente do conselho geral refere que este órgão promove a socialização dos docentes do agrupamento, mas nenhum entrevistado abordou este órgão como promotor de tal objetivo. Os entrevistados apresentam várias posições sobre a forma de como a cultura colaborativa pode ser promovida entre os docentes. A diretora apresenta uma posição de colegialidade artificial, ou seja, os docentes podem ser voluntários à força, de acordo com o conceito de Hargreaves (1998), que segundo este autor prejudica o profissionalismo dos docentes. Esta posição também é defendida por um líder intermédio. Os docentes, na sua maioria, percebem que a promoção de partilha e trocas de experiências e a rotatividade de cargos contribuem para a colaboração entre os docentes, de acordo com o conceito de Senge (2005), de escolas aprendentes.

Os constrangimentos identificados pelos docentes para a dificuldade da prática colaborativa entre os docentes são a resistência e a desmotivação devido ao excesso de trabalho que lhes é exigido, à falta de condições para o desenvolvimento do mesmo, que conduz a uma falta de conhecimento da organização como um todo.

A visão dos docentes de associarem uma cultura colaborativa aos mecanismos de autoavaliação e conseqüentemente à melhoria organizacional do agrupamento é diversa. Todos reconhecem que a colaboração entre os docentes é muito importante para melhoria organizacional. A diretora tem a percepção que o conselho pedagógico é um órgão de ligação à direção e que pode promover a colaboração dos docentes, mencionando mais uma vez a colegialidade artificial de Hargreaves (1998). Os professores concordam com posição que os docentes devem fazer parte dos mecanismos de autoavaliação para sentirem o seu envolvimento e participação nos processos da organização.

PARTE IV – PLANO DE AÇÃO

A autoavaliação é um processo social que só pode ser conduzido se o conjunto de atores locais assim o desejar e se, simultaneamente se participarem nele. Deve permitir ao agrupamento de ensino adaptar melhor o seu ensino à especificidade do seu público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa “escola aprendente”, quer dizer, aprender com a sua experiência, inclusivamente com os seus insucessos, para Meuret (2002, p.39).

Expostos os conceitos fundamentais da avaliação das escolas apresenta-se agora o plano de ação desenvolvido para o agrupamento X, será elaborado um plano de ação que tentará dar resposta à pergunta de partida que orientou a investigação: *“Como construir um dispositivo de autoavaliação, com base no trabalho colaborativo dos docentes?”*.

De seguida são apresentadas as conclusões necessárias para a elaboração do plano de ação relacionadas com os aspetos que emergem do estudo empírico.

Assim, do primeiro objetivo específico emergiu a necessidade dos mecanismos de autoavaliação promoverem a melhoria organizacional, tendo em linha de conta a melhoria da eficiência e eficácia. Também a formação dos elementos da comunidade nesta temática deve ser contemplada no dispositivo, no início da sua aplicação;

A resposta ao segundo objetivo é a de que os mecanismos de autoavaliação devem promover práticas reflexivas entre os atores educativos, sendo necessário promover encontros/reuniões para promover essa reflexão, ou seja todos devem ser ouvidos. Todos os instrumentos devem ser contextualizados e simples. Estes devem ser adaptados às especificidades de agrupamento de acordo com o setor avaliado;

Do terceiro objetivo foi emergente a necessidade dos mecanismos de autoavaliação serem divulgados e apresentados à comunidade escolar, sempre que existam resultados de uma avaliação. Também, deve existir uma equipa de elementos responsáveis por este dispositivo.

Do quarto objetivo foi conclusivo a necessidade da cultura colaborativa entre os docentes, comprometendo todos os elementos do agrupamento X na obtenção da melhoria da organização.

A autoavaliação no agrupamento X irá seguir as seguintes linhas orientadoras, de acordo com as percepções dos docentes em relação a este processo:

- Ser contextualizada, isto é, ter um quadro de referência relacionado com as especificidades do agrupamento. Este quadro de referência deve seguir o projeto educativo e ser construído com base na reflexão de toda a comunidade educativa;

- Ter em conta os processos e não apenas os resultados. Os resultados devem levar à sua compreensão para emitir um juízo de valor sobre a atividade desenvolvida;

- Dar voz aos participantes, garantindo o anonimato. A avaliação não é só um juízo dos avaliadores sobre a qualidade do serviço educativo mas uma ocasião para que surjam opiniões de todos os atores educativos, para que possam ter uma melhor compreensão daquilo que fazem;

- Estar preocupada com os valores educativos (avaliar e ser avaliada). A avaliação deve avaliar o que se faz mas deve estar sujeita a reformulações;

- Utilizar diversos métodos para recolher e analisar a realidade. Os instrumentos de recolha de dados devem ser contextualizados, evitar a extensão e serem apelativos;

- Estar comprometida com os valores da sociedade. A avaliação deve relacionar o meio onde o agrupamento se encontra e envolver todos os atores educativos da comunidade educativa;

- Apresentar uma linguagem simples. Uma linguagem que seja utilizada pelos protagonistas;

- Pretender modificar a prática. A avaliação tem sempre como finalidade a melhoria da prática educativa através da discussão, compreensão e tomada racional de decisões.

Os objetivos deste plano de ação são estipulados de acordo com os resultados da análise de conteúdo, que correspondem aos objetivos do estudo empírico:

- Promover a melhoria organizacional numa aproximação ao conceito de “organização aprendente”;
- Promover formação/informação e divulgação dos mecanismos de autoavaliação aos elementos da comunidade educativa;
- Fomentar as práticas reflexivas, de cooperação e de concertação entre os diversos atores da comunidade educativa, tendo em vista a solução dos seus problemas e o sucesso educativo dos alunos
- Contextualizar o quadro de referência e padrões de referências, de acordo com as especificidades do agrupamento;
- Promover a colaboração e participação dos docentes e elementos da comunidade educativa na elaboração do dispositivo e padrões de referência;

Assim o dispositivo de autoavaliação do agrupamento X, que será divulgado na página web do agrupamento, deverá contemplar:

- Quadro de referência, com os domínios/dimensões/áreas/campos de análise a avaliar;
- Padrões de referência de qualidade com as metas, critérios e os indicadores para cada um dos campos de análise, que complementarão o quadro de referência;
- Guião com as etapas e calendarização do plano de ação;
- Instrumentos de recolha de dados, como por exemplo inquéritos, entrevistas, observação;
- Instrumentos de tratamento de dados, como por exemplo, programas informáticos com tratamento estatísticos, análises de conteúdos de entrevistas

Para se realizar a autoavaliação, o agrupamento necessita de um referencial para que este funcione como um quadro operacional do processo de avaliação tendo por base o projeto educativo, que se encontra em elaboração, projeto de intervenção da diretora e o quadro de referência para a avaliação externa das escolas.

O quadro 2 apresenta um guia do modelo para o dispositivo de autoavaliação do agrupamento X, que foi elaborado tendo como base de trabalho o quadro de referência da avaliação institucional combinado com os modelos de autoavaliação como o PAR, PAVE e o projeto de intervenção da diretora.

Os domínios de referência estruturam as dimensões e áreas a avaliar e respetivos indicadores. As dimensões são os aspetos específicos que clarificam os domínios de referência. Procuram corresponder aos aspetos mais englobantes da vida do Agrupamento. Encontram-se divididos em áreas. As áreas são os aspetos chave que desenvolvem cada uma das dimensões da avaliação. Os campos de análise são os aspetos que clarificam o que observar em cada uma das áreas-chave.

Os campos de análise serão avaliados de acordo com os padrões de referência de qualidade, ou seja, as metas, critérios e os indicadores de qualidade do agrupamento. Os padrões de referência de qualidade serão elaborados pela comunidade educativa e, devem ter em conta o Projeto Educativo do Agrupamento X, com base num documento pré-elaborado pela investigadora como membro ativo da promoção da autoavaliação, para funcionar como base de trabalho aberta à discussão. Para além de medidas interna de qualidade da avaliação, existem padrões externos de qualidade que deverão, igualmente, ser considerados na conceção do processo avaliativo do agrupamento.

Quadro 2: Guia para o dispositivo de autoavaliação do agrupamento X.

Domínios	Dimensões	Áreas	Campos de Análise
Serviço Educativo	Resultados	Sucesso Educativo	Médias de classificação Interna; Média das classificações em exame nacional; Número de alunos com mérito académico, com comportamento de mérito; Taxa de abandono e desistência; Fluxo escolar; Impacto da escolaridade no percurso de vida; Formas de valorização dos sucessos dos alunos.
	Processo Ensino-Aprendizagem	Planeamento e articulação	Gestão articulada do currículo; Contextualização do currículo e articulação com o meio; 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; incentivo à melhoria de desempenhos; Metodologias ativas e experimentais e artísticas no ensino e nas aprendizagens; recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
		Monitorização e avaliação	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.
	Clima Educativo	Comportamento e disciplina	Conhecimento pelos alunos do Regulamento Interno; Cumprimento de regras e disciplina.
		Participação cívica dos alunos	Cidadania participativa; Assunção de responsabilidades; Participação dos alunos no PAA; Formas de solidariedade

Organização e Gestão	Eficiência dos serviços	Serviços Administrativos	Arquivo, gestão de processos e procedimentos.
		Reconhecimento da comunidade	Grau de satisfação da comunidade educativa.
		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.
	Recursos Humanos	Gestão	Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.
		Formação e reforço de competências	Plano de Formação Interna do pessoal docente e não docente.
		Organização e distribuição de serviços	Crítérios 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.
		Motivação	Motivação das pessoas e gestão de conflitos; Mobilização dos recursos da comunidade educativa; Interação com família e meio envolvente.
		Recursos financeiros	Reforço e gestão do orçamento.
	Recursos Materiais	Espaços	Conforto, acessibilidade, diversidade e manutenção dos espaços.
		Equipamentos	Recursos didáticos, lúdicos e de apoio aos serviços e segurança dos equipamentos.
		Recursos Informáticos	Sistema de comunicação interna e com as famílias e recursos informáticos.
		Segurança	Plano de segurança.

Autoavaliação e Melhoria	Apropriação e implementação autoavaliação	Autoavaliação	Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.
	Eficácia planos melhoria	Autorregulação e melhoria	Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria.

O plano de ação está dividido em 3 etapas que se encontram definidas no quadro 3, com a respetiva calendarização.

1ª ETAPA: - Formação da equipa de autoavaliação;

- Análise do guião proposto para dispositivo de autoavaliação, pela equipa de autoavaliação com a recolha de propostas de alteração ou melhoria;
- Divulgação, em reunião geral do início do ano letivo, do dispositivo de autoavaliação (quadro base) depois aprovada pelo Conselho Pedagógico, à comunidade para estimular o seu envolvimento nestes processos;
- Promoção destes mecanismos de autoavaliação através da formação à comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e representante da associação de pais);
- Criação dos padrões referenciais de avaliação pela comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e representante da associação de pais) que estará organizada por grupos setoriais, por exemplo, grupo de elementos de um departamento; grupo com pessoal não docente; grupo de alunos;
- Recolha dos resultados das reuniões setoriais anteriores, pela equipa de autoavaliação.
- Estabelecimento, pela equipa de avaliação, dos domínios e dimensões prioritárias a avaliar e qual o campo de análise a avaliar;

2ª ETAPA: - Criação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, pela equipa de autoavaliação;

- Tratamento dos resultados recolhidos, pela equipa de autoavaliação;
- Apresentação dos resultados, pela coordenadora da equipa de autoavaliação, ao Conselho Pedagógico e Conselho Geral para posterior divulgação (Conselho Pedagógico divulgará ao pessoal docente, o Conselho Geral divulgará ao pessoal não docente, encarregados de educação e alunos;

- Reuniões por grupos setoriais para análise, reflexão com vista à elaboração de proposta de ação/melhoria;

- Levantamento, pela equipa de autoavaliação, das propostas de planos de ação/melhoria, elaboradas em reuniões de autoavaliação da comunidade educativa (elementos já referidos);

3ª ETAPA: - Apresentação do relatório, elaborado pela equipa de autoavaliação, com as propostas de ações de melhoria sujeito a análise e aprovação do Conselho Pedagógico e Conselho Geral;

- Divulgação do relatório de autoavaliação do agrupamento em papel e na página Web da Escola;

- Análise do relatório por todos os órgãos e setores;

- Implementação dos planos de melhoria e sua avaliação.

Quadro 3: Etapas e calendarização do plano de ação.

ETAPAS	Calendarização das atividades			Atores Educativos
	Data	Atividades	Objetivo	
1ª Etapa	Julho	Apresentação do projeto à Diretora do agrupamento X. Constituição da equipa de autoavaliação do agrupamento com elementos representativos dos diferentes setores. Análise e aprovação da calendarização das atividades até Julho de 2016.	Promover a colaboração e participação. Promover a melhoria organizacional.	Coordenadora e equipa de autoavaliação Diretora
	Final de Julho	Análise do guião proposto para o dispositivo de autoavaliação, pela equipa de autoavaliação (greilha de base) com a recolha de propostas de alteração ou melhoria. Aprovação em Conselho Pedagógico.	Contextualizar o quadro de referência. Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Equipa de autoavaliação Conselho Pedagógico
	Setembro	Apresentação e divulgação, na reunião geral de abertura do ano letivo, do dispositivo de autoavaliação (documento base) à comunidade educativa para estimular ao seu envolvimento nestes processos. Promoção destes mecanismos de autoavaliação através da formação à comunidade educativa. Criação dos padrões referenciais de avaliação pela comunidade educativa que estará organizada por grupos setoriais, por exemplo, grupo de elementos de um departamento; grupo com pessoal não docente; grupo de alunos.	Promover a colaboração e participação Contextualizar o quadro de referência. Promover formação/informação e divulgação. Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Diretora Equipa de autoavaliação Todos os atores educativos (pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e representante da associação de pais);

					Coordenadora e Equipa de autoavaliação
2ª Etapa	Outubro	Recolha dos resultados das reuniões setoriais anteriores, pela equipa de autoavaliação. Estabelecimento, pela equipa de autoavaliação dos domínios e dimensões prioritárias a avaliar.	Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.		
		Análise da documentação de apoio sobre instrumentos de recolha.	Fomentar as práticas reflexivas.		Coordenadora e equipa de autoavaliação
	Novembro	Levantamento de todos os instrumentos de recolha de dados e de autoavaliação já implementados pelo agrupamento. Elaboração dos instrumentos de recolha de dados.	Promover a melhoria organizacional.		Coordenadora e equipa de autoavaliação
			Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.		Coordenadora e equipa de autoavaliação
	Dezembro	Aplicação dos instrumentos de recolha de dados pela equipa de autoavaliação.	Promover a colaboração e participação. Fomentar as práticas reflexivas.		Coordenadora e equipa de autoavaliação Direção, coordenadores de Departamento, coordenadores de diretores de turma, diretores de turma, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos

2ª Etapa	Janeiro	Tratamento dos resultados recolhidos, pela equipa de autoavaliação.	Promover a melhoria organizacional.	Coordenadora e equipa de autoavaliação
	Fevereiro	Apresentação dos resultados, pela coordenadora da equipa de autoavaliação, ao Conselho Pedagógico e Conselho Geral para posterior divulgação; Reuniões por grupos setoriais para análise, reflexão com vista à elaboração de proposta de ação/melhoria;	Promover a colaboração e participação. Promover formação/informação e divulgação. Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Coordenadora de autoavaliação Conselho Pedagógico Conselho Geral Todos os atores educativos (pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e representante da associação de pais e alunos)
3ª Etapa	Março	Levantamento, pela equipa de autoavaliação, das propostas de planos de ação/melhoria, elaboradas em reuniões de autoavaliação da comunidade educativa; Apresentação do relatório, elaborado pela equipa de autoavaliação, com as propostas de ações de melhoria, sujeito a análise e aprovação do Conselho Pedagógico e Conselho Geral; Divulgação do relatório de autoavaliação do agrupamento em papel e na página Web da Escola.	Promover a melhoria organizacional. Promover formação/informação e divulgação. Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Coordenadora e equipa de autoavaliação Coordenadora da equipa presente no Conselho Pedagógico e Conselho Geral
	Final de Abril	Análise do relatório por todos os órgãos e setores - reuniões e autoavaliação	Promover a colaboração e participação.	Todos os atores educativos

3ª Etapa			Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	(pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e representante da associação de pais e alunos)
	Maio	Implementação dos planos de ação de melhoria.	Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Conselho Pedagógico
	Julho	Avaliação do grau de implementação do plano traçado. Apresentação dessa avaliação em Conselho pedagógico. Reformulação do modelo de autoavaliação da escola e dos instrumentos de recolha e tratamento de dados.	Promover formação/informação e divulgação. Fomentar as práticas reflexivas. Promover a melhoria organizacional.	Coordenadora e equipa de autoavaliação Conselho Pedagógico

1. Avaliação do plano de ação

A avaliação do plano de ação é uma ferramenta que nos permitirá conhecer se a sua implementação está a resultar ou não. A receptividade dos atores educativos é importante na concretização dos objetivos, promovendo interações e favorecendo a sua aplicação.

No final de uma das etapas devem ser elaborados relatórios, com base em instrumentos de recolha como inquéritos e entrevistas por questionário, que descrevam o grau de concretização das ações implementadas. Estes relatórios serão elaborados pela equipa de autoavaliação, com base em critérios de avaliação aos quais estão subjacentes as metas a atingir em cada etapa.

Os resultados desses relatórios devem ser apreciados em Conselho Pedagógico e Conselho Geral, de modo a obter sugestões para eventuais reformulações e maior envolvimento da organização no processo de autoavaliação do agrupamento.

Considerações Finais

Esta temática despoletou uma vontade de construir e desenvolver este dispositivo de autoavaliação na esperança de poder contribuir para a melhoria e desenvolvimento organizacional do agrupamento X, ou seja, a melhoria do funcionamento do mesmo nas suas várias dimensões. Deste modo, este instrumento contribuirá para a construção da identidade do agrupamento, que terá que se assumir como confiante, forte e preparada para responder às exigências da sociedade do século XXI.

Ao longo da elaboração deste projeto, fomos tendo consciência da dificuldade da construção do dispositivo de autoavaliação, já que a cultura colaborativa entre os docentes, inerente a este processo, aparece normalmente associada a alguns constrangimentos.

Não obstante esta constatação, continuamos a acreditar no desafio da implementação deste plano de ação, desde que todos os atores educativos envolvidos percebam os benefícios para a organização, decorrentes da sua participação e colaboração ativa em todo o processo de autoavaliação.

Estamos conscientes de que apenas iniciamos um processo que necessitará de ser desenvolvido em contextos de estudos futuros e fica em aberto uma posterior investigação sobre a concretização deste dispositivo e o seu impacto na organização.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A.J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 31-37.
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13. pp. 13-29.
- Afonso, A.J. (2010a). Notas sobre a autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa. In N. Teixeira, J. Nascimento (Org.), *Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. pp.13-21.
- Afonso, A.J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In *Estudos de Avaliação Educacional*. São Paulo. v.21.n.46. pp.343-362.
- Afonso, A.J. (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. In *Revista Roteiro, Joaçaba*. v. 37. n. 2. pp.185-190.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos (pp. 13-100). In *Avaliação das escolas – modelos e processos: atas do seminário, 2007* (Org.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J.M.(2007). Avaliação externas das escolas em Portugal. Conferência as escolas face aos novos desafios. Lisboa: IGE.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. in J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.51- 68.

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In Barroso J. (Org). A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização. Porto: Edições ASA. pp. 49-78.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Alaíz, V., Goís, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas, Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In CAMPOS, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta
- Barroso, J. (2005). *Autonomia das Escolas Públicas*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2006). O estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. in J. Barroso (Org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa. pp. 41-59.
- Bogdan, R. e Biklen.S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. . Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M.(1998). Metodologia de Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, M. e Delgado, P. (2011). Formas de participação docente nas estruturas de coordenação educativa. Um estudo de caso. *Sensos - Formas de participação docente*. nº1. pp. 61-76.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da organização*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltd.
- Conselho Nacional de Educação.(2005). Estudo sobre *Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa:CNE.
- Conselho Nacional de Educação.(2008).*Parecer nº2/2008 sobre a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa:CNE.

- Conselho Nacional de Educação.(2010). *Impacto das Avaliações Internacionais nos Sistemas Educativos*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação sobre a avaliação externa das escolas*. Recomendação nº1/2011 de 7 de janeiro.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Estudo sobre Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses*. Lisboa: CNE.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, J.A. & Ventura, A. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. in J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.105-124.
- Clímaco, M. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Guião Organizativo. Ministério da Educação, Lisboa, GEP.
- Clímaco, M. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Galego, C. & Gome, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*. Nº5. pp.173-184.
- Gairín, J. S. (2000b). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*. Nº 27. pp.31-85.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), pp. 21-45.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J.A. (2008). EM BUSCA DA BOA ESCOLA – Instituições eficazes e sucesso educativo. *Revista Lusófona de Educação. Recensão*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. pp.201-207.

- Guerra, S. (2002). Como um espelho-avaliação qualitativa das escolas. in J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Asa Editores. pp. 11-31.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudanças*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Inspeção Geral da Educação (2010). *Relatório sobre a Avaliação Externa das Escolas de 2010-2011*. Lisboa: IGE.
- Machado, J. & Grilo, V.(2009). Avaliação das escolas e actores locais: Responder ou Melhorar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. pp. 3545-3559.
- Mendes, M e Ferreira, F. (2009). Formação de professores e culturas docentes: a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem colectiva. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. pp.1020-1035.
- Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. in J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.39- 50.
- Pacheco, J.A. (2010). Avaliação de Escolas - O Lugar da autoavaliação. In N. Teixeira, J. Nascimento (Org.), *Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. pp.79-83.
- Quivy, R., Campenhoudt, L, (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 2a edição, Lisboa: Gradiva.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola, perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar*. Oeiras: Celta Editora.

- Torres, L.L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Revista Educ. Soc., Campinas*. vol. 28- n. 98. pp. 151-179.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Senge, P. (2005). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização que aprende* (19ªed., revista e ampliada). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Simões, G. M. (2013). *Autoavaliação da Escola- Uma proposta de emancipação*. Lousã: Lápis de Memórias.
- Zanten, A. (2006). “Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia” In, Barroso, J. (org) “*A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*”. Lisboa: Educa (pp.191-223)

Suporte Eletrónico

- Alaíz, V. (2010). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301, CRIAP-ASA. Consultado em 6 de março de 2014 em: file:///C:/Users/Iris/Downloads/Auto-aval_escolas_Ha_modelo_ALAÍZ_CORREIO_301-libre.pdf
- Conselho de Escolas (2014). *Parecer nº2/2014 sobre a Organização do Ano Letivo*. Póvoa de Varzim. CE. consultado em 5 de dezembro de 2014 em: http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2014/03/02_Parecer_02_2014_OAL.pdf
- Fialho, I.J. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. *Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*. 7 (4). 99-116. Consultado em 10 de novembro de 2014 em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>

Lima, L. et al, (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Consultado em 11 de novembro de 2014 em: http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf

Sousa, A., & Terrasêca, M. (2008). A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada? Atas do VII Encontro Internacional de Inovação Educacional. Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo. Consultado em 2 de março de 2014 em: <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf>

Legislação consultada

Lei nº46/86 de 14 de outubro, lei das bases do sistema educativo.

Decreto- Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Lei nº31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decreto-Lei nº75/2008, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº270/2009, de 30 de setembro, com alterações ao Estatuto da Carreira Docente.

Despacho normativo nº6/2014 de 26 de maio, que determina a organização do ano letivo.

Documentação consultada

Rodrigues, A.A.S.A.L. (2014). *Projeto de Intervenção – Um projeto para a construção de uma identidade*. Vila do Conde.

APÊNDICES

Apêndices

Apêndice A - Guião da Entrevista Semiestruturada

Apêndice B - Guião *Focus Group*

Apêndice C - Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora

Apêndice D- Análise de Conteúdo da Entrevista ao Presidente do Conselho Geral

Apêndice E- Análise De Conteúdo Do Grupo Focal 1

Apêndice F- Análise De Conteúdo Do Grupo Focal 2

Apêndice A - Guião da Entrevista Semiestruturada

Tipo de entrevista: semi- estruturada

Tema: Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes

Objetivo geral: Conhecer as perceções dos docentes sobre os processos de autoavaliação.

Entrevistados: Diretora; Presidente do Conselho Geral.

A realização desta entrevista insere-se no âmbito do Projeto do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto, com o tema: “ Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes”

Os dados recolhidos destinam-se a fins meramente académicos e garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

É necessário legitimar a entrevista: a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso; c) Assegurar o anonimato das opiniões do entrevistado; d) Garantir informação sobre o resultado da investigação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista.

Questões de estudo	Entrevistados	Objetivos específicos	Questões/Perguntas
A.Perceções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	Diretora e Presidente do Conselho Geral	Indagar os conhecimentos dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação.	P1: Tem conhecimento específico sobre os mecanismos de autoavaliação da escola? P2: Quais são as finalidades, funções e a importância da autoavaliação das escolas? P3: Possui alguma formação neste âmbito? Acha importante possuir formação nesta temática?
	Diretora e Presidente do Conselho Geral	Conhecer a perceção que os docentes têm dos processos de autoavaliação das escolas.	P4: Que aspetos negativos, constrangimentos, obstáculos identifica no processo de autoavaliação? P5: Que potencialidades, aspetos positivos

			valorizam nos processos de autoavaliação. P6: Que sugestões propõe para que estes processos sejam positivos?
	Diretora e Presidente do Conselho Geral	Conhecer que percepções os docentes têm da forma como a autoavaliação pode promover a melhoria da organização.	P7: O que pode ser feito para que a autoavaliação seja um instrumento de melhoria de organização escolar?
B. Percepção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria organizacional	Diretora e Presidente do Conselho Geral	Conhecer a percepção dos atores quanto à promoção de uma cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.	P8: De que forma uma cultura colaborativa dos docentes pode promover a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente a organização escolar?

Apêndice B - Guião Focus Group

Tema: Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes

Objetivo geral: Conhecer as percepções dos docentes sobre os processos de autoavaliação.

Entrevistados: Elementos do Conselho Pedagógico escolhidos aleatoriamente

Grupo de docentes sem cargos escolhidos aleatoriamente

A realização desta entrevista em grupo insere-se no âmbito do Projeto do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em

Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto, com o tema: “ Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes”

Os dados recolhidos destinam-se a fins meramente académicos e garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

É necessário legitimar a entrevista: a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho; b) Solicitar a colaboração dos entrevistados, explicitando a sua importância para o estudo em curso; c) Assegurar o anonimato das opiniões do entrevistado; d) Garantir informação sobre o resultado da investigação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista.

Questões de estudo	Tempo	Objetivos específicos	Questões/Perguntas/Tarefas
A. Percepções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	5 min	Indagar os conhecimentos dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação.	Resposta dada por escrito, em cartões: A1: 3 finalidades da autoavaliação das escolas?
	10 min		Resposta dada oralmente, debate de ideias: P2: Tendo em conta as formas como vivenciaram os processos de autoavaliação, atribuiu efetivamente importância?
	10 min		Resposta dada oralmente, debate de ideias: P3: Considera relevante possuir formação nesta temática?

			- Ideias/Sugestões
	10 min	Conhecer a percepção que os docentes têm dos processos de autoavaliação das escolas.	Resposta dada por escrito, em cartões: A4: 3 obstáculos / 3 potencialidades
	10 min	Conhecer que percepções os docentes têm da forma como a autoavaliação pode promover a melhoria da organização.	Resposta dada oralmente, debate de ideias: P5: O que pode ser feito para que a autoavaliação seja um instrumento de melhoria de organização escolar?
B. Percepção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria organizacional	10 min	Conhecer a percepção dos atores quanto à promoção de uma cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.	Resposta dada oralmente, debate de ideias: P6: De que forma uma cultura colaborativa dos docentes pode promover a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente a melhoria da organização escolar?

Apêndice C - Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora				
Categorias	Subcategoria	Frases ilustrativas	Ocorrências	Inferências
A. Percepções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	A1-Conhecimentos sobre a autoavaliação.	<p>“A autoavaliação é obrigatória nas escolas, porque têm de ser geridas de forma eficaz e eficiente. E para sermos competitivos num mercado neoliberal, temos que saber o que está a correr bem e mal para conseguir melhorar.”</p> <p>“Temos que perguntar a todos que fazem parte da escola, alunos, funcionários, pais, professores e com os resultados, refletirmos sobre eles e implementar medidas que possam melhorar a escola.”</p> <p>“A formação é importante para lhes (professores) “abrir” as cabeças”(...)“nem percebem nada de excel e é difícil implementares um processo de autoavaliação quando o excel é difícil de entender. Se eu não sei fazer uma média, uma moda, olhar para as notas dos meus alunos e conseguir organizar-me não quer dizer que seja um mau professor, mas sou do tempo em não é necessário olhar para o mercado e refletir sobre os seus resultados”</p> <p>“... Os docentes ainda não estão sensibilizados para a autoavaliação”</p> <p>“(...)Se eu vejo a avaliação dos resultados das turmas e pergunto ao professor que autoavaliação do que está a fazer, comparando com outras turmas, ele responde sempre que</p>	Nada a registar.	<p>A percepção da entrevistada é a de que o mecanismo de autoavaliação serve para melhorar a eficiência e eficácia de uma organização numa visão de escola de mercado, favorecendo a competitividade.</p> <p>Na perspetiva da diretora a formação nas áreas que a autoavaliação abrange é essencial.</p>
	A2- Constrangimentos nos processos de autoavaliação das escolas.		Nada a registar.	Os constrangimentos identificados pela diretora consistem na falta de reflexão dos docentes sobre as suas práticas. Um dos maiores obstáculos que

		<p><i>fácil recolher aspetos negativos que se pode melhorar, mas nós devíamos recolhê-los. E depois apresenta-los.”</i></p> <p><i>“Tem de delinear metas todos os anos: tais como a população escolar e a sua caracterização, avaliar os resultados, fazer inquéritos à população sobre determinadas áreas como a cantina, p.e.”</i></p> <p><i>“Há vários instrumentos para serem respondidos. Depois de recolhidos, vão ser analisados e na altura de fazer horários, falar com a empresa que gere a cantina, ou falar com pais, já será tido em conta mas sempre tendo em conta a realidade e o que está ao nosso alcance.”</i></p> <p><i>“É preciso que na direção haja gente que saiba dinamizar isto. Sai um inquérito criado pela direção (pois esta direção tem gente com formação académica talvez mais alta que eu conheço) com a ajuda de pessoas que estão mais próximas do terreno. Esses documentos, elaborados em Google Docs correm num instante. Podemos até convidar pessoas de fora, mas nós somos doutorados e mestres na área. Uma coisa que me faz confusão é chamarmos alguém para dar palestra e falar sobre um tema, que eu falo muito melhor e é mais fácil. Temos que apostar nas nossas pessoas. Muitas vezes vamos a palestra onde o que dizem não é nada</i></p>		<p>Todos os procedimentos escolares devem ser enquadrados durante a fase de recolha e posterior análise dos resultados.</p> <p>No entendimento da diretora, o próprio órgão de gestão pode dinamizar os processos de autoavaliação, pois os elementos que o constitui são competentes e formados nessa área, considerando que têm conhecimentos necessários.</p>
--	--	---	--	--

<p>B. Percepção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.</p>	<p>A5-Instrumento regulador da organização</p>	<p>que não sabemos. Se as pessoas já têm conhecimentos e já sabem fazer, fazem aqui.” <i>“A escola tem de cumprir as normas da tutela. Como são tantas as escolas que a tutela tem dificuldade em controlar todas. E uma maneira de as controlar é obrigá-las a fazer a autoavaliação e não é mais do que relatórios sobre o seu funcionamento e assim a tutela tem noção de como as escolas estão a funcionar.”</i> <i>“Mas a melhor maneira de as controlar é dar-lhes contratos de autonomia. Nestas escolas é obrigatório fazer relatórios sobre o seu funcionamento para o ministério saber o que elas fazem”</i></p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>A diretora considera que a autoavaliação é um instrumento regulador da organização e confere legitimidade à tutela.</p>
<p>B. Percepção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.</p>	<p>B1- Cultura colaborativa entre docentes</p>	<p><i>Uma escola é uma organização ingerível e a prática colaborativa não pode depender de eu ser mais ou menos simpática e de eu ser colaborativa ou não. Numa empresa isso não acontece. Para uma escola pública ser eficaz e eficiente e à espera de práticas colaborativas, é difícil, com certeza nem o Bill Gates consegue gerir isto.</i> <i>A prática colaborativa é algo que tem de ser inteligentemente infiltrado. Como fazia com os meus alunos, que iam a todos os concursos porque eram voluntariamente inscritos. Eles iam porque eu ia também, não lhes perguntava que queriam ir ou não.</i></p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>A diretora considera que numa escola a cultura colaborativa deve estar inerente ao funcionamento entre os docentes, referenciando a imagem da escola como empresa para justificar. Na opinião da diretora, a prática colaborativa deve ser promovida por “voluntariado imposto.” A perspetiva que se evidencia</p>

				aproxima-se da colegialidade artificial.
B3- Constrangimentos no desenvolvimento da cultura colaborativa entre docentes	<p><i>“A maior parte das pessoas são trabalhadores que dão aulas e vão se embora. (...) Mas não têm a mínima noção de como funcionam as coisas”</i></p> <p><i>“Agora para as escolas terem que ser eficazes e eficientes os professores têm de trabalhar e isso está a ser uma confusão, e ninguém quer ficar cá na escola.”</i></p>	Nada a registar.	<p>O constrangimento principal identificado para a diretora situa-se na prática dos docentes, pois segundo a entrevistada, os docentes não estão sensibilizados para a melhoria da organização, não têm conhecimento sobre como a organização funciona, desenvolvendo a sua função numa perspetiva burocrática: “Cumpram os seus horários letivos e vão se embora.”</p>	
B4- Visão da ligação entre cultura colaborativa/auto avaliação/melhoria organizacional	<p><i>“Numa escola o conselho pedagógico é fundamental. Se este membro não estiver o objetivo focalizado então o diretor não consegue fazer nada e até pode ir embora. Mas normalmente o conselho pedagógico é colaborativo, organiza-se colaborativamente para que a escola funcione.”</i></p> <p><i>“Agora para as escolas terem que ser eficazes e eficientes os professores têm de trabalhar e isso está a ser uma confusão, e ninguém quer ficar cá na escola.”</i></p>	Nada a registar.	<p>Na perspetiva da diretora, o conselho pedagógico é um órgão colaborativo, atribuindo centralidade nesse papel e de ligação com a direção. Não explora a visão colaborativa entre todos os docentes.</p>	

Apêndice D- Análise de Conteúdo da Entrevista ao Presidente do Conselho Geral				
Categorias	Subcategoria	Frases ilustrativas	Ocorrência	Inferências
B. Percepções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	A1- Conhecimentos sobre a autoavaliação.	<p><i>“A avaliação seja autoavaliação provavelmente será sempre mais útil de que uma simples avaliação externa, que identifica os pontos fortes e fracos de uma maneira neutra e sem analisar o contexto no qual esses pontos podem surgir de uma maneira ou de outra.”</i></p> <p><i>“Penso que os dispositivos de autoavaliação têm a utilidade de recolher que poderá ajudar a melhorar o desempenho de todos.”</i></p> <p><i>“A autoavaliação é uma forma de autoconhecimento, quanto mais nos conhecermos, melhor estaremos em condições de enfrentar as circunstâncias do próprio desempenho e do funcionamento de uma organização tomando como referência o caso particular de cada um. Aprendemos a melhorar o nosso desempenho. O autoconhecimento significa que sabemos identificar pontos fortes e pontos fracos.”</i></p> <p><i>“Falar na avaliação é falar em valores. Muitas vezes há tendência para automatizar o processo que nunca poderá sê-lo, porque a avaliação implica sempre parâmetros axiológicos, referenciais de valores.”</i></p> <p><i>“Hoje em dia há tendência para valorizar certas componentes curriculares em desfavores de outras. Há tendência que fazer autoavaliação é só uma questão de</i></p>	Nada a registar.	<p>Na perspetiva do entrevistado, a autoavaliação é mais útil que a avaliação externa porque contextualiza os pontos fracos e fortes detetados no agrupamento.</p> <p>A autoavaliação é uma forma de autoconhecimentos que permite melhorar o funcionamento e desempenho da organização.</p> <p>Relativamente à formação nesta área, o entrevistado referiu que a autoavaliação não se deve cingir aos tratamentos de dados estatísticos.</p>

	<p>A2- Constrangiment os nos processos de autoavaliação das escolas.</p>	<p><i>estatística, o importante é ter gente de matemática, de informática, e isso é uma ideia completamente errada.”</i></p> <p><i>“O processo de autoavaliação exige sempre de quem a faz, um distanciamento crítico e isso não é nada fácil. As pessoas não gostam de ser avaliadas, as pessoas têm sempre um princípio de suspeição relativamente à avaliação.”</i></p> <p><i>“Nos painéis de avaliação há a tentativa de captar contradições, testar as informações que são recolhidas, mas as pessoas que participam nesses painéis, muitas das vezes, estão mais preocupadas em nada que prejudique a imagem da escola...”</i></p> <p><i>Mas não é fácil fazer essa recolha de informação, pois as pessoas, à partida têm medo da palavra avaliação. E se calhar, podem ter algumas razões objetivas para isso, porque da parte do poder político avaliação é um dispositivo de controlo.</i></p> <p><i>“Os questionários muitas vezes são formulados com a preocupação associada ao princípio de desconfiança, e isso é negativo.” “Quem está a frente da autoavaliação tem muitos obstáculos. A recolha de informação é o primeiro. Depois quem responde aos questionários nem sempre o faz com honestidade intelectual. A garantia de anonimato é a garantia de desonestidade...” “Os inquéritos que fazem por vezes não têm imaginação nenhuma, pois acabam por ser “chapa 4”(..) “Muitas vezes não obtêm resultados fidedignos, por várias razões: não nada fácil fazer um</i></p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>Para o entrevistado, o mecanismo de autoavaliação tem muitos constrangimentos relacionados as etapas. Desde a recolha de dados até à elaboração dos planos de melhoria. O entrevistado deteta que os elementos da comunidade educativa não gostam de ser avaliados pois associam a um dispositivo de controlo. Um dos maiores obstáculos do mecanismo de autoavaliação para o presidente do conselho geral são os inquéritos utilizados na recolha de dados. Nem sempre as pessoas respondem com honestidade e, também</p>
--	---	---	-------------------------	---

		<p><i>bom inquérito, garantir que a amostra tenha qualidade é muito difícil, porque quem vai responder nem sempre tem muita disponibilidade, as respostas por vezes são controladas.” “Os inquéritos que envolvem questões fechadas são de fácil tratamento estatístico. Cá está: a facilidade de tratamento de resultados passa a ser o critério essencial da determinação da sua natureza. E aquilo que era o meio passa a ser o fim.”</i></p> <p><i>“Este dispositivo de algum modo pretende implementar práticas empresariais e isso não é bom”</i></p> <p><i>“Ser avaliado em função de um referencial mas tenho todo o direito de criticar os referenciais em nome do qual se quer avaliar.”</i></p> <p><i>“No passado, Achei que o processo era muito ambicioso e provavelmente os meios e suportes logísticos não seriam suficientes.</i></p> <p><i>Tinham o apoio teórico e técnico da Universidade do Minho, mas na prática a grande dificuldade passa por coordenar as “boas” vontades. Congregar vontades é uma tarefa muito difícil, porque na prática estes gabinetes que se vão criando nas escolas, dependem muito da disponibilidade das pessoas.”</i></p> <p><i>“Existe uma perversão tendo em conta a natureza do dispositivo pode falhar na identificação dos pontos fracos e fortes porque há uma distorção. Os planos de melhoria são em função do diagnóstico que se fez. Mas esses planos de melhoria são omissos relativamente aquilo que deveria ser o seu fio condutor. Estes planos</i></p>	<p>a facilidade do tratamento de dados estatísticos ser o critério da determinação do inquérito, ou seja o que era um meio passa a ser um fim.</p> <p>Os planos de melhoria são elaborados em função de um ideal e de um modelo do qual não há explicação.</p> <p>No processo que vivenciou o processo foi muito ambicioso e sem meios e suportes logísticos suficientes.</p>
--	--	---	---

		<p>são elaborados em torno do ideal estabelecido e se é para melhorar, deve ser em torno de um ideal que temos presente. Para que a escola se aproxime cada vez mais do modelo. Mas o modelo na prática é opaco. Não há uma explicitação clara do modelo.”</p> <p>“Os professores ignoram fatores que produzem fracassos acadêmicos e insucesso escolar.”</p>			
A3- Vantagens nos processos de autoavaliação das escolas	<p>“A autoavaliação é para quê? Para melhorar o funcionamento da organização, o seu desempenho.”</p> <p>“Todas as moedas têm duas faces. Os aspectos positivos e negativos podem variar, dependem muito do dispositivo que foi aplicado. A grande virtude é produzir autoconhecimento. O resultado da autoavaliação deve trazer informação que estava oculta. O dispositivo de autoavaliação deve contribuir para aumentar o autoconhecimento de todos relativamente ao sítio em que trabalham.”</p>	Nada a registar.	<p>A grande vantagem da autoavaliação, na perspectiva do entrevistado é melhorar o desempenho da organização, produzindo autoconhecimento. A autoavaliação identifica informações que estavam ocultas.</p>		
A4- Instrumento de melhoria organizacional	<p>“Acho que um gabinete minimamente capaz para responder a desafios, o gabinete deveria ter um mínimo de 7 pessoas e com formações académicas muito diversas e específicas.”</p> <p>“Para serem apelativos, os inquéritos, estes têm de lhes trazer algo de novo. O tratamento tem de ser o mais cientificamente possível!”.</p> <p>“Por isso é preciso dar as condições para se trabalhar. Não havia um gabinete, as horas não eram suficientes. A motivação das pessoas para este tipo de projetos não deve ser pessoal, pois a autoavaliação das</p>	Nada a registar.	<p>Para que mecanismo de autoavaliação seja um instrumento de melhoria organizacional, o presidente do conselho geral considera que este deveria ser promovido por uma equipa de pessoas com formação académicas muito diversas, com</p>		

	<p>condições essenciais para desenvolver o trabalho.</p> <p>Na sua perspectiva, os inquéritos devem apresentar alguma novidade.</p> <p>Para o entrevistado, o dispositivo de autoavaliação deverá promover a articulação da escola com o meio envolvente.</p>			
	<p>Nada a registar.</p>	<p>escolas não é pessoal. As pessoas devem ser convidadas, motivação, e disponibilidades de tempo e condições.”</p> <p>“Descobrir as potencialidades locais, isso é importante, pois a escola tem de articular com o seu meio.”</p> <p>“O processo de autoavaliação pode ser um dispositivo estritamente formal, que tem as suas regras internas de funcionamento mas nada disto pode ser desligado do fim com que esse meio foi concebido.”</p> <p>“O objetivo é envolver toda a comunidade educativa.”</p>	<p>Na perspectiva do entrevistado, a avaliação é um dispositivo do controlo da tutela, mas não se revê nessa posição.</p> <p>O entrevistado não concorda com o cenário neoliberal em que a autoavaliação é feita para avaliar a produtividade da escola.</p>	<p>A5- Instrumento regulador da organização</p> <p>“A boa escola tem de fazer a diferença à luz do meio em que está, porque se está a trabalhar à luz dos rankings não se está a prestar um bom serviço.”</p> <p>“O dispositivo de avaliação é um dispositivo de controlo do poder político. Na prática o que se pretende é produzir cidadãos obedientes que não discutam os padrões de avaliação que lhes querem impor.”</p> <p>“Temos um discurso dominante neoliberal que avalia tudo numa função que avalia tudo em função da produtividade. O dispositivo de autoavaliação seja uma espécie de cavalo de troia reboque do qual se tende a pensar paulatinamente a pensar a escola como se fosse uma empresa. Posso avaliar a produtividade de uma empresa mas isso não faz sentido no caso da escola.”</p>

<p>B. Percepção da cultura colaborativa como forma de potencializar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.</p>	<p>B1- Cultura colaborativa entre docentes</p>	<p><i>“Do ponto de vista institucional, a colaboração existe e não pode deixar de existir pois o conselho geral é um órgão muito importante para garantir a parte social do agrupamento.” “Como membro e presidente do órgão do conselho geral, a disponibilidade para colaborar é total.”</i></p>	<p>Nada a registrar.</p>	<p>O entrevistado não explora a cultura colaborativa existente entre os docentes. Refere que o conselho geral é responsável pela promoção da socialização entre os membros do agrupamento.</p>
<p>B2- Contributo da colaboração entre docentes para os processos de auto avaliação</p>	<p><i>“A autoavaliação como é um dispositivo de autoconhecimento, o conselho geral pode fazer com que a informação circule e assim torna-se mais fácil em termos de relacionamento interpessoal. “</i></p>	<p>Nada a registrar.</p>	<p>O presidente defende que o conselho geral pode promover a circulação de informação entre os docentes. Não explora a questão.</p>	<p>O presidente defende que o conselho geral pode promover a circulação de informação entre os docentes. Não explora a questão.</p>
<p>B3- Constrangimentos no desenvolvimento da cultura colaborativa entre docentes</p>	<p><i>“As pessoas estão cansadas e têm muito trabalho.” “Tem de ter pessoas que gostem de trabalhar mas que tenham condições para desenvolver este trabalho. Há dificuldades que se prendem com a falta de meios e as pessoas também não são exigentes. As pessoas têm uma conceção missionária da sua função e a própria tutela pensa que se eles não têm e fazem, então aguentam. Se a tutela tem a ideia que as escolas fazem a mesma coisa com menos meios isso é mau, porque vão tirando cada vez mais.”</i></p>	<p>Referiu várias vezes ao longo da entrevista que os professores estão cansados.</p>	<p>Na perspetiva do presidente do conselho geral o maior constrangimento na colaboração entre os docentes é o excesso de trabalho que lhes é exigido. A sua posição é a de que é necessário dar condições para as</p>	<p>Na perspetiva do presidente do conselho geral o maior constrangimento na colaboração entre os docentes é o excesso de trabalho que lhes é exigido. A sua posição é a de que é necessário dar condições para as</p>

<p>peçoas desenvolver o trabalho que lhes atribuem.</p>		<p>“Acho que as peçoas se sentem pressionadas para aceitar determinadas funções, sabendo à partida que não vão ter condições para as desenvolver. As peçoas têm de ter mais respeito pelo trabalho.”</p>	
<p>A percepção do entrevistado é a de que se deve mostrar aos docentes que a colaboração entre eles é vantajosa para a melhoria do agrupamento, mostrando que este processo é deles e para eles. Refere, ainda, que deve existir algum tipo de benefício para o trabalho realizado.</p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>“As peçoas perguntam sempre para quê? Com que objetivo? Em nome de quê? O tempo que eu vou gastar com isso? E depois, atrás desta existe a preocupação do que se vai ganhar com isto. Tem de se fazer ver a essas peçoas que a colaboração é uma mais-valia para o agrupamento. Claro que também ser feitas entrevistas no caso de achar que certas peçoas são importantes para o estudo.”</p> <p>“Os colegas têm de sentir que isso é uma coisa deles e não exterior. Fazer com que sintam o processo de autoavaliação como deles, isso não é nada fácil. Eles têm de sentir que de algum modo lhes traga algum benefício e em que termos esse benefício lhes é dado. A maior parte deles vai pensar que será mais do mesmo, que será um dispositivo de controlo burocrático, vão criar mais uma grelha para nos controlar. Por isso terá de ser muito diferente do que é habitual mas também não é fácil inventar um dispositivo.”</p>	<p>B4- Visão da ligação entre cultura colaborativa/aut o avaliação/melhoria organizacional</p>

Apêndice E- ANÁLISE DE CONTEUDO DO GRUPO FOCAL 1				
Categorias	Subcategoria	Frases ilustrativas	Ocorrência	Inferências
C. Percepções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	A1- Conhecimentos sobre a autoavaliação.	<p>CPré: <i>“Recolher os pontos fracos e pontos fortes da prática pedagógica; Traçar linhas /estratégias para melhorar os pontos fracos e manter os fortes; pôr em prática, implementar/operacionalizar as medidas estabelecidas.”</i></p> <p>C1C: <i>“Obter transparência; Melhorar todo o procedimento de uma instituição; Conhecer internamente todo um agrupamento.”</i></p> <p>CCE: <i>“analisar o grau de consecução das metas definidas no projeto educativo; criar uma equipa responsável por esta função no agrupamento.”</i> e <i>“Deve existir uma equipa responsável e que devem ter formação nessa área. Pelo menos esses responsáveis.”</i></p> <p>CDT2C: <i>“Essa equipa ter a formação e transmitir à comunidade como se faz.”</i></p> <p>CPré: <i>“As pessoas têm de estar formadas e informadas.”</i></p>	<p>Todos acenaram com a cabeça com se falou na transparência do processo de autoavaliação.</p>	<p>Em relação aos objetivos da autoavaliação, 80% do grupo das lideranças intermédias mencionam que a autoavaliação tem como finalidade a melhoria da organização escolar/sucesso escolar, 34% afirma que a deteção dos pontos fortes e fracos faz parte deste dispositivos e outros 34% referem que a autoavaliação é uma forma de autoconhecimento.</p> <p>Têm a noção de que este dispositivo é muito importante, deve haver explicitação do mesmo.</p> <p>Só 34% respondeu que a formação nesta área é essencial.</p>

	<p>A2- Constrangimentos nos processos de autoavaliação das escolas.</p>	<p>CB: “(...)Demasiada autoavaliação banaliza todo o processo e passa a ser um processo burocrático que temos que preencher e preencher(...)” e “(...) falta de consequências de aplicação direta.” (..)</p> <p>CPré: “Falta de formação/informação do processo de autoavaliação (modelo e sua implementação).”(...)”Mas daquilo que vivenciei, no meu departamento não sentido o processo. Chamaram-nos em determinado momento mas o que retiramos foi muito pouco.”</p> <p>CAA: “Obtenção de dados objetivos; dificuldade em quantificar características subjetivas, dificuldade em gerir informação vasta e dispersa; sendo um agrupamento de escolas, um sistema complexo e caótico...”</p> <p>CCE: “Pouco tempo (horário dos docentes) para dedicar aos processos de reflexão, que permitam transformar pontos fracos em pontos fortes.”</p> <p>CDT2C: “falta de comunicação; envolvimento de todos desde o início esclarecendo o processo de forma muito clara e transparente; falta de reuniões para implementar em conjunto os aspetos negativos feito para todos os setores da comunidade e do geral para o particular.”</p> <p>CE: “más experiências anteriores; processos longos e complexos.” e “A autoavaliação é uma complicação. O processo devia simplificar e não complicar.”</p> <p>CDT3C: “Já estive em 2 processos de autoavaliação. Foram apontados os pontos fracos mas não foram elaboradas medidas de melhoria para alterar esses pontos fracos. Se foram feitos não sei, mas na prática não foi</p>	<p>Nada registar.</p>	<p>As posições do grupo são dispersas. 44% do grupo está direcionado para a falta de informação e formação dos processos de autoavaliação. Dois participantes mencionam a burocracia associada ao mecanismo, para além do facto de os docentes não terem tempo para refletir.</p> <p>Também percecionam que a subjetividade inerente a este processo é um obstáculo.</p> <p>O dispositivo de autoavaliação que vivenciaram não foi positivo, pelo facto dos resultados da recolha de dados não terem sido divulgados para além da falta de sequencialidade dos processos.</p>
--	--	--	-----------------------	---

		<p>vivenciada. A comunidade educativa, acaba por não identificar bem o que é pontos fortes e pontos fracos. Até podemos ter pontos fortes e não sabemos que são. Também não sabemos muito bem o que se entende por pontos fracos. Existe uma falta de informação, de uma forma geral.”</p> <p>CPré: “Melhorar os serviços prestados à comunidade; otimizar a imagem da escola.”</p> <p>CAA: “Diagnóstico de más práticas; consciência de cada indivíduo do todo a que pertence; delimitar os aspetos essenciais a implementar no modelo das funções da escola pública.”</p> <p>CCE: “Tornar o esquema organizacional das escolas mais eficaz; maior envolvimento dos atores educativos nas decisões tomadas; deslocalizar os centros das decisões para as escolas.”</p> <p>CDT2C: “Processo sistemático e aglutinador de vivências de setores distintas da comunidade; trabalhar para um objetivo comum com fins vários.”</p>	Nada registrar.	As posições estão todas direcionadas para a melhoria do sucesso escolar e da organização. As lideranças intermédias percebem que permite um maior envolvimento de todos os atores educativos nos processos.	
A3-Vantagens nos processos de autoavaliação das escolas					
A4-Instrumento de melhoria organizacional		<p>CCE: “(...)Se houvessem momentos, definidos pela direção, reuniões obrigatórias em que apenas se refletisse sobre isso. Só para analisar os pontos fracos e fortes.”</p> <p>CDT2C: Eu penso que os processos de autoavaliação não estão centrados só nas avaliações do pessoal docente, dos alunos mas também no pessoal não docente, ou seja, no todo que faz a escola. ... Primeiro uma reunião geral depois reuniões por setores, professores, pessoal não</p>	Nada registrar.	As lideranças intermédias percebem que a autoavaliação promove a melhoria organizacional e que deve envolver toda a comunidade educativa. Todos manifestam a necessidade deste	

		<p><i>docente...e depois reuniões mais específicas de determinados grupos, departamentos e depois de grupo.”</i> <i>Cpré:“(...)tem de ser um processo transparente e realmente bem divulgado e discutido para as coisas não ficarem no papel.”</i> <i>CAA: “No minino deve o processo de autoavaliação durar um biénio. Num ano recolher, para no outro tentar melhorar, aplicar as estratégias.”</i> <i>CE: “Devia-se tornar num miniprojeto. E só depois da concretização desse projeto e da avaliação do mesmo é que se devia partir para outro processo de autoavaliação.”</i> <i>CDT2C: mas que acho o que é importante é a própria organização, independentemente das leis. Interessa saber o que fazemos para ter uma organização melhor.</i> <i>CE: “podes trabalhar muito bem mas se não obtiveres os resultados, todo o trabalho é posto em causa.”</i> <i>CAP. “eu acho que a autoavaliação devia ser uniformizada a nível nacional. Os referenciais devem ser comuns. Então andamos aqui a comparar o quê e com quem?”</i></p>		<p>processo autoavaliativo ser transparente e para isso deve desde o início ser divulgado à comunidade educativa. Devem ser proporcionados momentos de reflexão. Um elemento defende que os parâmetros a ser analisados e autoavaliados deviam ser uniformizados a nível nacional, o que demonstra desconhecimento sobre o processo, que deve ser de acordo com a realidade escolar.</p>
<p>A5- Instrumento regulador da organização</p>	<p>CE: “Eu acho que esbarra um pouco na autonomia da própria escola. Algumas ideias que possamos desenvolver não vão de encontro aos interesses do ministério.” CE: “mas não há respeito. E depois os interessa para o ministério é o ranking.” CE: Por isso disse que para a tutela, o projeto da escola passa pelo ranking. O processo de autoavaliação é</p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>Só um elemento percebe o facto de a autoavaliação ser um processo que valoriza os interesses da tutela. Refere, ainda, que os professores não se reveem no que é</p>	

		<p>complexo, pesado e que não tem resultados práticos e nem os professores se revêm naquilo.</p> <p>CDT2C: “mas há coisas que resolves independentemente do que é emanado pela tutela.”</p>		<p>produzido pela autoavaliação, pelo simples facto de que o processo é promovido pela tutela.</p>
<p>B. Perceção da cultura colaborativa como forma de potenciar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.</p>	<p>B1-Cultura colaborativa entre docentes</p>	<p>CDT2C: “É a base de tudo.”</p>	<p>Todos acenaram com a cabeça, confirmando esta afirmação.</p>	<p>Há um reconhecimento geral de que a colaboração é essencial para uma organização.</p>
	<p>B2-Contributo da colaboração entre docentes para os processos de autoavaliação</p>	<p>CCE: “Sem a colaboração não tens processo de autoavaliação.”</p> <p>C1C: “Supervisionando aulas uns dos outros, por exemplo. Sem caracter obrigatório ou imposição e de avaliação de desempenho. Alguém que está lá para partilhar e no final da aula nos transmite onde devemos melhorar, pois não damos conta das coisas que fazemos Quando estamos a avaliar o que fazemos em sala de aula é que temos a noção de como somos como professores, precisamos de nos autoavaliar. Mas não forçado. Apenas reforça-se a troca de experiências. Adquirimos uma atitude crítica mas positiva.”</p> <p>CDT3C: “nós só estamos a falar na prática letiva. A escola tem uma identidade, todos nós devíamos passar por todos os cargos, existir rotatividade. Não estarem sempre as mesmas pessoas a terem as mesmas funções, pois criam-se vícios.”</p>	<p>Expressões faciais negativas seguidas de contestação quando da sugestão de supervisão letiva. Quando esta sugestão foi contextualizada o grupo concordou acenando com a cabeça.</p>	<p>A partilha e troca de experiências é essencial entre os docentes contribuindo para a autoavaliação, esta é a percepção das lideranças intermédias.</p> <p>Um dos elementos sugeriu a supervisão da prática letiva por outros docentes, o que provocou contestação, interpretando a sugestão como um dispositivo de controlo.</p> <p>Mencionam, de uma forma geral, que todos os cargos deviam ser</p>

		<p>CDT3C: “Nós no pedagógico é que devíamos avaliar estratégias para melhorar. Já passei por uma experiência em que fazíamos isso, mas não foi fácil, pois há muita resistência.</p> <p>CD2C: é um processo extremamente colaborativo a todos os níveis. E o que está em causa é a resistência. Tenho de partir do princípio que estou a lidar com seres humanos. E todos nós temos as nossas resistências e temos o direito a tê-las. E se eu quero um processo colaborativo não vou colocar limites. Se eu me sentir bem eu quero que tu vás às minhas aulas, porque eu quero melhorar.</p> <p>CE: “Se as coisas são decididas fora da escola, os professores começam-se a queixar destes contínuos processos de alteração que acabam por desmotivar.”</p> <p>CE: “Eu trabalho com colegas dentro da sala e isso não é bem assim. O trabalho não feito por pares. Eu sou o titular da turma e o outro colega é o coadjuvante e não há trabalho de equipa. Quando queremos uma coisa temos que saber à partida para onde queremos ir e o que precisamos.” CDT3C: “Antes partilhava-se mais do que agora, colaborava-se mais.”</p>		<p>rotativos, para que todos os docentes fossem mais colaborativos.</p> <p>A resistência e a desmotivação são os maiores fatores de constrangimento na colaboração entre docentes, percecionados pelas lideranças intermédias.</p> <p>Um elemento refere mesmo que não existe colaboração. E diz que para a conseguirmos colaboração é necessário explicar como esta pode ser conseguida.</p>
			<p>Um elemento manifestou tristeza quando manifestou que antigamente a partilha entre docentes era mais frequente.</p>	
				<p>Nada registrar.</p>
				<p>A colaboração deve existir para que ocorra a melhoria organizacional para este grupo de elementos do conselho pedagógico.</p>
	<p>B3- Constrangimentos no desenvolvimento da cultura colaborativa entre docentes</p>			
	<p>B4-Visão da ligação entre cultura colaborativa/avaliação/mel</p>			

	<p>horia organizacional</p>	<p>CDT3C: "A base de tudo é a motivação que tem de ser comum a toda a comunidade educativa." CAA: "<i>Atribuindo horas aos docentes para fazerem isso</i>".</p>		<p>Um elemento menciona até que o fazer voluntariados à força pode resultar. Outra ideia para promover a colaboração entre os colegas é criar condições aos docentes.</p>
--	------------------------------------	--	--	--

Apêndice F- ANÁLISE DE CONTEUDO DO GRUPO FOCAL 2				
Categorias	Subcategoria	Frases ilustrativas	Ocorrências	Inferências
A. Perceções dos docentes sobre os mecanismos de autoavaliação	A1- Conhecimentos sobre a autoavaliação.	<p>1C: <i>“Discussão coletiva das perspectivas do sentido da escola e da educação, designadamente do grau de concretização do projeto educativo; Promoção de estratégias de autorregulação do clima, da cultura e do desempenho da escola/agrupamento, para uma melhoria contínua e sistemática reajustando o projeto educativo; Reflexão sobre o desempenho da escola/agrupamento, nomeadamente da socialização e do sucesso escolar.”</i></p> <p>2C: <i>“A autoavaliação nas escolas deve servir principalmente para uma melhoria nas aprendizagens dos seus alunos (tanto a nível cognitivo, social e afetivo) tendo como base os serviços efetivos da comunidade educativa, com as três vertentes importantes de uma escola – os seus alunos, pessoal docente e não docente.”</i></p> <p>3C: <i>“Identificação dos pontos fortes; identificação dos pontos fracos; identificação das práticas organizacionais adequadas que permitam reduzir os pontos fracos.”</i></p> <p>1C: <i>“É relevante existir formação nesta área em 3 aspetos: Investigação quantitativa e qualitativa; Construção de questionários; e Tratamento estatístico.”</i></p>	Nada a registar.	<p>Os elementos deste grupo têm noções esclarecidas sobre o que é a autoavaliação das escolas.</p> <p>60% dos elementos representantes de cada ciclo considera que a autoavaliação promove a melhoria da organização escolar.</p> <p>Um das finalidades da autoavaliação, mencionada por 40% do grupo, é a identificação dos pontos fracos e fortes da organização</p> <p>As posições estão direcionadas para a importância de formação de todos os docentes nesta área. Tendo um dos elementos proposto como temáticas a investigação qualitativa, qualitativa, tratamento estatístico e a construção de questionário.</p>

		<p>Sec.: "O professor que não está envolvido nas equipas de autoavaliação convém ter o conhecimento mínimo para melhor desempenhar o seu papel quando questionado nos órgãos de liderança intermédia e quando questionado pelas equipas de autoavaliação da escola. Uma formação mais consistente penso destinar-se às equipas de autoavaliação."</p> <p>1C: "O longo espaço de tempo a que obriga a autoavaliação; Politização deste processo." 2C: "As mentalidades fechadas - repressão ou punição. A falta de coragem para mudar." 3C: "Pouco empenho por parte dos diferentes intervenientes. Qualidade dos inquéritos e tratamento de dados complexidade do sistema educativo -burocratização do sistema - dimensão das organizações escolares." Sec.: "Responder aos questionários com a seriedade necessária; Falta de abertura/recetividade sempre que estão envolvidos diretamente nesse processo; Dificuldade em distanciar-se quando o assunto lhes diz diretamente respeito."</p> <p>3C: "O impacto da autoavaliação na alteração das práticas organizacionais não se fez sentir por vários constrangimentos que fizeram com que a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos</p>	<p>Nada registrar.</p>	
<p>A2- Constrangimentos nos processos de autoavaliação das escolas.</p>				<p>São vários os constrangimentos que os elementos deste grupo detetaram nos processos de autoavaliação. Desde a recolha dos dados através de inquéritos, duração do processo, à participação dos atores educativos até à dimensão da organização escolar.</p> <p>Relativamente aos processos de autoavaliação que vivenciaram, consideram que não foram positivos porque não foram divulgados os resultados da análise dos estudos efetuados.</p>

		<p><i>alunos ficassem muito aquém dos valores esperados.”</i></p> <p><i>Sec.: “A percepção que tenho dos momentos de autoavaliação da escola, nomeadamente responder a questionários, não me parece terem tido grande impacto porque tal não é visível e nunca me foi possível aceder aos resultados dessas análises/estudos.”</i></p>		
<p>A3- Vantagens nos processos de autoavaliação das escolas</p>	<p>1C: “A participação na procura de consensos partilhados, para uma cultura dos resultados; A identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos no sentido de os reforçar e contrariá-los, respetivamente.”</p> <p>2C: “Melhorias no processo de ensino aprendizagem. Escola com diferentes potenciais.”</p> <p>3C: “Identificação das necessidades dos diferentes públicos; melhoria da organização escolar; promoção da qualidade do serviço educativo; aferir critérios de uniformidade.”</p> <p>Sec.: “Envolvimento da opinião de toda a comunidade nos planos de melhoria.”</p>	<p>1C: “A participação na procura de consensos partilhados, para uma cultura dos resultados; A identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos no sentido de os reforçar e contrariá-los, respetivamente.”</p> <p>2C: “Melhorias no processo de ensino aprendizagem. Escola com diferentes potenciais.”</p> <p>3C: “Identificação das necessidades dos diferentes públicos; melhoria da organização escolar; promoção da qualidade do serviço educativo; aferir critérios de uniformidade.”</p> <p>Sec.: “Envolvimento da opinião de toda a comunidade nos planos de melhoria.”</p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>A grande vantagem dos processos percebida pelo grupo é a identificação das fragilidades da organização e atuação de planos de melhoria visando a qualidade do serviço educativo.</p> <p>40% dos elementos refere que a partilha é promovida com a autoavaliação.</p> <p>Dois elementos percebem que o envolvimento de todos os atores educativo é promovido por estes processos.</p>
<p>A4- Instrumento de melhoria organizacional</p>	<p>Pré.: “Informar os docentes”.</p> <p>1C: “Só será um instrumento de melhoria da organização escolar se existir envolvimento eficiente e eficaz de todos os stakeholders, numa atitude proativa, na prossecução dos valores, da visão e da missão da organização escolar. A</p>	<p>Pré.: “Informar os docentes”.</p> <p>1C: “Só será um instrumento de melhoria da organização escolar se existir envolvimento eficiente e eficaz de todos os stakeholders, numa atitude proativa, na prossecução dos valores, da visão e da missão da organização escolar. A</p>	<p>Nada a registar.</p>	<p>O grupo reconhece que este instrumento contribui para a melhoria se envolver todos os atores educativos e estes devem ser informados sobre o que a avaliar e como o fazer.</p>

<p>B. Percepção da cultura</p>	<p>A5- Instrumento regulador da organização</p>	<p><i>autoavaliação deverá mostrar quais são os pontos fortes e os pontos fracos, assim como as oportunidades e os constrangimentos. Todos os membros da comunidade educativa devem estar envolvidos.”</i></p> <p><i>2C: “Ser implementado por uma equipa multidisciplinar.”</i></p> <p><i>3C: “Os resultados da autoavaliação devem conduzir a uma proposta de atuação com vista a uma melhoria contínua do desempenho da organização. Tornar a autoavaliação num instrumento efetivo para a melhoria da escola, isto é conseguir depois de feito o diagnóstico, ter meios físicos e humanos para concretizar as melhorias necessárias.”</i></p> <p><i>Sec.: “Recolher dados e não os colocar num repositório; analisá-los, tratá-los, tirar consequências, definir ações de melhoria e implementar essas ações, na maior parte das vezes fica no papel.”</i></p> <p><i>1C: “A autoavaliação é de extrema importância para a melhoria contínua da qualidade do serviço educativo, quer a nível de eficácia, quer de regulação, quer de exigência, quer de resultados.”</i></p> <p><i>2C: “Como professora do grupo 240 antigo EVT, sei trabalhar em par pedagógico e partilhar os nossos saberes...”</i></p>	<p>Nada a registar.</p> <p>Todos se riem quando pergunto se</p>	<p>Percecionam que os resultados devem ser divulgados à comunidade educativa. Um elemento refere que o instrumento deve ser promovida por uma equipa multidisciplinar.</p> <p>Só um elemento valoriza a importância dos mecanismos de autoavaliação para a melhoria da organização como instrumento de regulação.</p> <p>Só um elemento refere que existe colaboração entre os docentes, quando inerente à</p>
---------------------------------------	--	---	---	--

<p>colaborativa como forma de potencializar a melhoria dos processos de autoavaliação e consequentemente da organização.</p>			<p>existe a colaboração.</p>	<p>figura de par pedagógico. Todos referem que é importante a colaboração mas as suas expressões faciais demonstraram que não existe.</p>
<p>B2- Contributo da colaboração entre docentes para os processos de autoavaliação</p>		<p>Pré.: <i>“Contribui para o enriquecimento de cada um e que se vai refletir na autoavaliação de cada docente e consequentemente irá haver mais sugestões para melhorar a organização da escola.”</i> 1C: <i>“Uma liderança partilhada e democrática que provoque e comprometa os docentes numa participação eficaz e num empenho coletivo na construção de um clima e de uma cultura de escola/agrupamento, responsável e saudável, com o objetivo de atingir as grandes finalidades do projeto educativo.”</i> 2C: <i>“Uma cultura colaborativa entre docentes, tem como um fim a melhoria da organização escolar, pois as diferentes aprendizagens, vivências, posturas, etc... devem ser partilhadas e assimiladas.”</i></p>	<p>Nada registrar.</p>	<p>Todos se direcionam para a importância da colaboração entre docente nos processos de autoavaliação, pois a partilha de saberes a melhoria organizacional. Um elemento refere que esta partilha é conseguida por uma liderança partilhada e democrática.</p>
<p>B3- Constrangimento no desenvolvimento da cultura</p>		<p>Sec.: <i>“A cultura colaborativa era importante se houvesse forma de a colocar em prática! Os professores estão sobrecarregados de serviço burocrático, a componente não letiva é uma miragem, transformada essencialmente em componente letiva mascarada, o número de horas</i></p>	<p>Nada registrar.</p>	<p>Os maiores constrangimentos detetados por este grupo estão relacionados com a sobrecarga de trabalho, fraca remuneração e o clima competitivo resultante da</p>

	<p>colaborativa entre docentes</p>	<p><i>de trabalho individual é cada vez mais reduzido, um ordenado que dá pouca margem de manobra e há uma avaliação de desempenho que provocou uma competição negativa, de não colaboração, nas escolas.”</i></p> <p>3C: “Os colegas não sabem trabalhar em conjunto.”</p>		<p>avaliação de desempenho docente que influenciou negativamente a cultura colaborativa.</p>
<p>B4- Visão da ligação entre cultura colaborativa/autoravaliação/me lhoria organizacional</p>	<p>3C: “O contributo de todos os atores educativos e em particular a dos docentes partilhando experiências e saberes e envolvendo-se na definição dos objetivos fará com que estes se sintam parte de uma equipa que trabalha no sentido da melhoria dos percursos escolares dos alunos.”</p>	<p>Nada registar.</p>	<p>Para este grupo, a valorização do contributo de todos os atores educativos, em particular a dos docentes, partilhando experiências e saberes e envolvendo-se na definição dos objetivos, fará com que estes se sintam parte de uma equipa que trabalha no sentido da melhoria da organização.</p>	

MM

Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em
Educação - Especialização em Administração das
Organizações Educativas

MARÇO 2015