

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natália Maria Barbosa de Sousa Costa

**Impacto e Efeitos da Avaliação Externa
de Escolas nas Estruturas Intermédias
de Gestão**

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natália Maria Barbosa de Sousa Costa

Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Natália Maria Barbosa de Sousa Costa

Endereço eletrónico: nataliacosta.costa6@gmail.com

Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 24/10/2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco, todo o apoio prestado na orientação e realização deste projeto.

À minha família pelo incentivo e pela paciência.

Às colegas e amigas de grupo do Projeto de Investigação de Avaliação Externa de Escolas – Eduarda Rodrigues, Helena Queirós, Joana Sousa e Gracinda Neves - pelo carinho, ajuda e empatia que permitiram a concretização deste trabalho

A todos os que colaboraram neste trabalho.

RESUMO

As alterações políticas da década de 1980 reformaram o papel do Estado e transformaram a sua relação com os cidadãos. Segundo Clímaco (2009, p.192), “esta reforma da Administração introduziu alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador”.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspectivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação focaliza-se na questão da produtividade e prestação de contas.

Palavras como “transparência da gestão”, “prestação de contas” e “responsabilidade social” passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todos no processo de avaliação.

Neste sentido, a avaliação das escolas é uma tarefa tendencialmente conflituosa porque as escolas são organizações. Ao agitar esse poder, a avaliação vai interferir em interesses, motivações e, em última instância, criar conflitos. A avaliação de uma instituição, enquanto sistema gerado por numerosas estruturas e relações, diferentes atores e valores, requer que esta se coloque em questão, num processo social que tenha como objetivo a construção de juízos de valor sobre as suas atividades e a instrução de processos mais adequados e apropriados para a amplificação da qualidade (Sobrinho, 2003).

A investigação inclui a realização de um estudo empírico através da análise de documentos, inquéritos por entrevista a coordenadores de departamento (n=6) e a aplicação de um inquérito por questionário a docentes (n=52). Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - e mediante a implementação de um modelo de avaliação externa de escolas, a avaliação de escolas começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pela Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa e sustentada nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQ.

ABSTRACT

The political changes of the 1980s reshaped the role of the state and transformed its relationship with citizens. According to Clímaco (2009, p.192), "this administration reform introduced major changes in the powers of the state, fewer conceived as a State that provides a service, to be seen as a State that evaluates and later as a State that regulate."

The emergence of a state-evaluator and the new public management requires a prior definition of goals, in which the measurement and quantification become central aspects. If, on one hand, for the most conservative, assessment is viewed as a mean of control, on the other, to the neoliberal line, assessment focuses on the issue of productivity and accountability.

Words such as "management transparency", "accountability" and "social responsibility" have become part of everyday life for all public and private services, as essential mechanisms in quality management, regulating and implying all in the evaluation process.

In this sense, the evaluation of schools is a task tending to conflict because schools are organizations. When we shake this power, the evaluation will interfere with the interests, motivations, and, ultimately, create conflicts. The evaluation of an institution, as a system generated by numerous structures and relationships, different actors and values, requires that this to be put in question, a social process that aims to build judgments of value about their activities and instruction processes more suitable and appropriate for amplification of quality (Sobrinho, 2003).

This research includes conducting an empirical study through the analysis of documents, interviews with department coordinators (n = 6) and the application of a questionnaire survey to the teachers (n = 52).

With the publication of the Law No. 31/2002, December 20th - approving the assessment system in the establishments of pre-school, basic and secondary education - and through the implementation of a model of external evaluation of schools, evaluating schools began to be discussed more deeply, due to the relevance assigned by the central government, based on improving the educational intervention and sustained on international best practices referenced by the EFQM.

ÍNDICE

Introdução	17
Capítulo I – Estado da Arte	
1. Avaliação externa de escolas	19
1.1 Estudos empíricos	24
1.2 Relatórios nacionais e internacionais	33
1.2.1 Relatório “Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal.” – OCDE	33
1.2.2 Relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa” – Eurydice	38
1.2.3 Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010) – CNE	39
1.2.4 Estudo de José Maria Azevedo	46
2. Definição do problema	50
3. Objetivos	51
Capítulo II – Quadro teórico	
2.1 Conceito de Avaliação	55
2.2 Avaliação de escolas	59
2.3 Modelos e práticas de avaliação	62
2.3.1 Avaliação interna/autoavaliação	62
2.3.2 Avaliação externa/heteroavaliação	64
2.3.2.1 Modelos de avaliação externa	65
2.3.3 Avaliação externa versus avaliação interna	67
2.4 Funções da avaliação	68
2.4.1 Avaliação diagnóstica	68
2.4.2 Avaliação formativa	69
2.4.3 Avaliação sumativa	70
2.5 Conceitos básicos	71
2.5.1 <i>Accountability</i>	71
2.5.2 Qualidade	75
2.5.3 Eficiência versus Eficácia	79

2.5.4	Melhoria	81
2.5.5	Liderança	83
2.5.6	Liderança, direção e gestão	88
2.5.7	Tipos de liderança	89
2.5.8	Liderança e mudança	91
Capítulo III - A avaliação de escolas em Portugal		
3.1	As “experiências” de avaliação de escolas em Portugal	93
3.1.1	Observatório da Qualidade da Escola	93
3.1.2	Projeto de Qualidade XXI	94
3.1.3	Programa de Avaliação Integrada das Escolas	95
3.1.4	Modelo de certificação de qualidade nas escolas profissionais	96
3.1.5	Projeto Melhorar a qualidade	96
3.1.6	Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias	97
3.1.7	CAF - <i>Common Assessment Framework</i>	98
3.1.8	Programa da Efetividade da autoavaliação das escolas	98
3.1.9	A avaliação Externa de Escolas	99
3.1.10	O primeiro ciclo de avaliação externa	103
3.1.11	O segundo ciclo de avaliação	105
3.2	A evolução das lideranças intermédias	107
3.2.1	O papel do coordenador	116
Capítulo IV – A metodologia		
4.1	Natureza da investigação	119
4.2	O estudo de caso	123
4.3	Amostra e respondentes	124
4.4	Instrumentos de recolha de dados	129
4.4.1	Inquérito por questionário	130
4.4.2	Inquérito por entrevista	134
4.4.2.1	Grupo de discussão (Grupo Focal)	136
4.5	Corpus documental	139

4.6 Técnicas de análise de dados	139
4.6.1 Procedimentos estatísticos	140
4.6.2 Análise de conteúdo	142
4.7 Ética na investigação	143
Capítulo V – Descrição e análise de dados	
5.1 Inquérito por questionário	147
5.2 Inquérito por entrevista	158
5.2.1 Inquérito por entrevista à coordenadora da equipa de autoavaliação	158
5.2.2 Grupo de discussão (Grupo Focal)	163
5.3 Corpus documental	170
5.3.1 Documentos internos do agrupamento	170
5.3.2 Documentos elaborados pela Equipa de Autoavaliação	171
5.3.3 Relatório da Avaliação Externa	171
5.3.4 Relatório da coordenadora da equipa de autoavaliação	173
5.4 Análise dos dados	174
Conclusão	179
Referências bibliográficas	181
Referências legislativas	197
Anexos	

ABREVIATURAS

- AEE** – Avaliação Externa de Escolas
- AEEP** - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
- AIE** – Avaliação Integrada de Escolas
- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- AVES** – Avaliação de Escolas Secundárias
- CAF** - *Common Assessment Framework*
- CCAP** – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DAAE** – Dispositivo de Autoavaliação de Escola
- DREC** – Direção Regional de Educação do Centro
- EFQM** - *European Foundation for Quality Management*
- IIE** – Instituto de Inovação Educacional
- INES** - Indicadores dos Sistemas Educativo
- IGE** – Inspeção Geral de Educação
- IGEC** – Inspeção Geral de Educação e Ciência
- ISO** - International Organization for Standardization
- ISS** – Instituto da Segurança Social
- GAVE** – Gabinete de Avaliação Educacional
- GEPE** – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- ISS, IP** – Instituto de Segurança Social, IP
- GTAE** – Gabinete de Trabalho de Avaliação das Escolas
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- MISI** – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação
- PAIE** – Programa de Avaliação Integrada das Escolas
- PEPT** - Programa de Educação para todos
- PISA** - *Programme for International Student Assessment*
- QUAL** - Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada

QUALIS - Qualidade e Sucesso Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SIADAP – Sistema de Avaliação de Desempenho Político/Administrativo

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TQM - *Total Quality Management*

UE – União Europeia

BM – Banco Mundial

OMC – Organização Mundial do Comércio

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Domínios e campos de análise do 2ºCiclo de AEE	106
Quadro 2 – Grau de consistência interna do inquérito por questionário de acordo com Alfa de Cronbach	158
Quadro 3 – Estruturação da Categorização C (autoavaliação)	159
Quadro 4 – Estrutura de Categorização D (avaliação externa)	159
Quadro 5 – Estruturação da Categorização C (Mudanças Organizacionais)	164
Quadro 6 – Estruturação da Categorização D (Mudanças Curriculares)	165
Quadro 7 - Estruturação da Categorização E (Mudanças Pedagógicas)	167
Quadro 8 - Estruturação da Categorização F (autoavaliação)	168
Quadro 9 - Estruturação da Categorização G (avaliação Externa)	169

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Codificação das entrevistas em grupo	138
Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados do grupo de discussão	138
Tabela 3 – Critérios de verificação do grau de consenso das respostas	141
Tabela 4 – Grau de concordância da média	141
Tabela 5 – Resultados da avaliação externa enquanto processo	147
Tabela 6 – Itens concordantes (média)	148
Tabela 7 – Distribuição do grau de concordância	149
Tabela 8 – Autoavaliação/Avaliação interna (percentagens)	150
Tabela 9 – Autoavaliação/Avaliação interna (desvio-padrão)	151
Tabela 10 – Avaliação externa (percentagens)	151
Tabela 11 – Avaliação externa (desvio-padrão)	152
Tabela 12 – Matriz de correlações (Pearson) entre os 16 itens do inquérito por questionário, sendo que as correlações superiores a 0,3 estão identificadas com recurso a cor	153

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	125
Gráfico 2 - Idade	126
Gráfico 3 – Habilitações Académicas	126
Gráfico 4 – Nível de ensino	127
Gráfico 5 – Situação profissional	127
Gráfico 6 – Tempo de serviço	128
Gráfico 7 – Cargos desempenhados na escola	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de avaliação de escola	66
---	----

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, seja por casualidades políticas, sociais ou económicas, a avaliação tem estado na ordem do dia. Parece haver a necessidade de avaliar tudo e todos como se a avaliação fosse a resposta para a falta de qualidade ou eficiência dos serviços públicos.

As escolas refletem esta realidade e tornaram-se refém dela. A avaliação, que não é desconhecida nas escolas, foi alargada às escolas enquanto organizações e aos professores. Todos passamos a agir numa lógica de mercado em que os clientes necessitam de avaliar o produto oferecido para saber se o escolhem. Esta lógica, consequência da nova vaga neoliberal que tem assolado a nossa sociedade, faz depender a sobrevivência das escolas enquanto organizações da qualidade de prestação de serviços, ou seja, começaram a surgir práticas de gestão escolar em que existe uma grande preocupação com divulgação de resultados positivos que se traduzem, em última análise, num maior número de clientes inscritos asseguram, assim, a continuidade da entidade promotora – a escola.

A solução do problema surge com a definição de um sistema de avaliação aplicado às escolas públicas e que visa promover a excelência, a responsabilização, a qualidade e a eficácia que norteiam as empresas privadas. Este sistema é aplicado pela IGEC com o auxílio de colaboradores do ensino superior designados para o efeito. A IGEC passou a assumir uma posição de intervenção diferente mas nunca negligenciando a controlo normativo e fiscal.

Inicialmente, o processo de avaliação foi aplicado a poucas escolas mas lentamente foi-se alargando a todos o país tornando-se uma realidade aceite por todos os intervenientes. Não sendo um sistema perfeito foi sofrendo alterações e a mais profunda aconteceu no fim do primeiro ciclo de avaliação (2006-2010) e antes da entrada do novo ciclo (2011-2015).

A liderança tem sido apontada como uma das soluções para a resolução de muitos problemas registando-se um interesse crescente na temática. Na perspetiva de muitos, uma liderança forte conduz a uma organização mais produtiva e eficiente. As lideranças de topo são suportadas pelo trabalho realizado pela restante equipa e, por isso, as lideranças intermédias exercidas pelos coordenadores são tão importantes. Importa saber até que ponto essas lideranças intermédias são importantes e qual o impacto direto do seu trabalho.

Capítulo I

ESTADO DA ARTE¹

Introdução

No primeiro capítulo, iremos tentar perceber o que está na base do aparecimento do processo de avaliação de escolas e falaremos sobre os estudos empíricos realizados nacionalmente, nas diferentes universidades, sobre avaliação externa. Também analisaremos os relatórios nacionais e internacionais publicados pela OCDE e pela Eurydice, bem como o parecer do Conselho Nacional de Educação de 2010. De seguida, debruçar-nos-emos sobre o estudo elaborado por José Maria Azevedo, publicado em 2005, sobre esta problemática.

No final do capítulo, falaremos da definição do problema, dos objetivos propostos para esta investigação e da apresentação deste trabalho.

1. Avaliação externa de escolas

As alterações políticas da década de 1980 reformaram o papel do Estado e transformaram a sua relação com os cidadãos. Segundo Climaco (2009, p.192), “esta reforma da Administração introduziu alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador”.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspetivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação focaliza-se na questão da produtividade e prestação de contas. Já na perspetiva progressista, a avaliação desenvolve-se numa lógica de democracia ativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo. Nuttall (1986, citado

¹ Muitas das ideias do ponto 1, do capítulo 1, fazem parte de um estudo realizado no âmbito do projeto de investigação sobre Avaliação Externa de Escolas financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

por Alves, 2001, p. 92) refere que o conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes abordagens de avaliação. A transformação da situação económica interferiu com as políticas educativas, havendo a necessidade de reduzir os custos e aumentar a produtividade das escolas.

Palavras como “transparência da gestão”, “prestação de contas” e “responsabilidade social” passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todo um (o) processo de avaliação.

Surge, assim, o conceito de *accountability*, que embora polissémico e denso, assume, na perspetiva de Afonso (2009a), três dimensões fortemente articuladas ou articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. “Ou seja, a prestação de contas, como ato 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 autoavaliação” (*Ibidem*, p.14).

Para este autor, tal avaliação “deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (*Ibidem*, p.14). Para que a avaliação seja profícua deverá ser rigorosa, recorrer a critérios, objetivos e padrões previamente definidos, verificar o seu enquadramento legal, ético e jurídico e assentar em procedimentos democráticos e em valores essenciais.

Aplicado ao sistema educativo português, o conceito *accountability* traduz-se, segundo Afonso (2009a), em quatro formas: nas avaliações do desempenho docente, nas avaliações institucionais, nos exames nacionais e na publicação dos *rankings* de escolas, realizada através de testes estandardizados, com objetivos previamente bem definidos e perspetivados em lógicas de quase-mercado, que visam um maior controlo por parte do Estado. Estes instrumentos de avaliação fazem da comparabilidade, segundo Pacheco (2011, p. 84, e citando ideias de Teodoro e Montané, 2009), o “referente principal da cultura de avaliação e de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso” refletindo-se quer nas políticas curriculares, quer nas práticas de avaliação. A prestação de contas (*accountability*) e a responsabilização têm sido um mecanismo referenciado por orientações neoliberais e

neoconservadoras, sendo indiferente à ideologia política que a apregoa, aliando-se “às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE, BM, OMC...)” (Afonso, 2009a, p. 17). Esta ideia de globalização é também mencionada por Pacheco (2011, p. 82) quando, citando Anderson-Levitt (2008), defende que “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável, prevalecendo entre eles, a convergência quanto à existência de um *core curriculum*”. Na realidade, as políticas de educação e formação trans-e-supranacionais, têm vindo a dirigir os seus discursos para “uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da cultura global do mercado, onde os *standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas de reforma” Pacheco (*ibidem*, p. 87).

Neste contexto, nas décadas que seguiram os anos de 1980 surgiram em Portugal, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si. Destes projetos e programas destacamos:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999): surgiu no âmbito do Programa de Educação para todos (PEPT), destinado ao 2º e o 3º ciclos e inspirado no projeto Indicadores dos Sistemas Educativo (INES) da OCDE;
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002), criado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), na sequência de um projeto-piloto europeu sobre “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”;
- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002), de iniciativa da Inspeção Geral de Educação, teve como destinatários as escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário;
- Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), no âmbito da avaliação de entidades não dependentes do Ministério da Educação, 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” (CNE, 2005 p.39);
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000), criado pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em conjunto com uma empresa de consultadoria na área da qualidade - a “QUAL” (Formação de Serviços em Gestão de

Qualidade Limitada) e baseado no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM);

- CAF - *Common Assessment Framework*, desenvolvido através da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), consistindo num modelo de avaliação interna de organizações, em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), promovido pela Direção Geral da Administração e do Emprego Público. Tal modelo foi adaptado pela Direção Regional de Educação do Governo Regional do Arquipélago dos Açores em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, através do Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo - no ano de 2006, cujo principal objetivo era a reflexão crítica das práticas das instituições educativas públicas, estendendo-se ao continente e às escolas profissionais, em 2005, através do Subsistema da Ação Social gerido pelo ISS, I.P.;
- Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001), desenvolvido por iniciativa da Fundação Manuel Leão (de natureza privada), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e inspirado pela *Fundación Santa Maria*, com a qual trabalhou em parceria;
- Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007), desenvolvido pela Inspeção Geral da Educação;
- Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas (2005/2006), dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto nº370/2006, de 3 de maio, e coordenado por Pedro Guedes de Oliveira;
- Avaliação Externa de Escolas promovida pela IGE, com dois ciclos: o primeiro de 2006/2011 e o segundo com início em 2011.

Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - e mediante a implementação de um modelo de avaliação externa de escolas, a avaliação de escolas começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pela Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa e sustentada nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQM. A implementação da avaliação, enquanto processo participativo, tem como principais intervenientes a Inspeção, em parceria com instituições de ensino superior.

Estando enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009), a avaliação externa é associada, entre outros aspetos, à autonomia de escolas, ao desenvolvimento profissional docente (Alves & Flores, 2011) e aos movimentos da escola eficaz e da melhoria da escola, centrados, respetivamente, nos estudos de eficácia e eficiência. Respondendo a uma função formativa da avaliação (Nevo, 2007), o objetivo do movimento de melhoria da escola consiste em gerar condições internas centradas em práticas de autoavaliação institucional, de forma a estabelecer princípios e normas de ação enquanto organizações aprendentes. Por outro lado, e situando-se numa função sumativa de avaliação (*Ibidem*), o movimento da escola eficaz promove a avaliação externa em função dos resultados, sobretudo numa perspetiva comparativa a nível nacional e internacional. No entanto, segundo o relatório da OCDE (2012), apesar de ter sido fomentada a autonomia nas escolas, o MEC detém todas as esferas do sistema de avaliação de educação em Portugal, através de organismos como o IGE, o GAVE, o MISI, o GEPE e a ANQ, incrementando um ambiente de avaliação, prestação de contas e performance mensurável na educação perante as quais existem resistências na implementação do sistema de avaliação, dado que é visto como instrumento de controlo, na medida em que privilegia sumativa em detrimento da formativa.

De acordo com Correia, J. (2011, p.23), “a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões, para a distribuição dos recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”, embora, como refere Figari (1999), responda a diferentes e complementares funções, tornando-se necessário articular as dimensões interna e externa da avaliação. O relatório da OCDE (2012) sugere maior foco de atenção à avaliação de escolas, a articulação efetiva entre todos os diferentes níveis de avaliação e esferas avaliativas e à garantia da existência de elementos que reflitam os efeitos da avaliação, usando, por exemplo, os resultados da avaliação externa de escolas como uma orientação para a melhoria de todos o processo educativo.

Embora o conceito seja mais utilizado para o ensino superior e para os seus processos de garantia da qualidade, quando se fala de avaliação institucional (Sobrinho, 2003) há questões que são comuns às escolas, nomeadamente as funções que a avaliação desempenha. De acordo com autores que têm definido a avaliação como a formulação de um juízo de valor e a atribuição de um mérito (Stake, 2006; Stufflebeam, 2003), a avaliação tem duas componentes essenciais quando reportada a uma instituição ou organização: a dimensão interna ou

autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da escola e a segunda da Administração central. Para Marchesi (2002, p.35), estas modalidades de avaliação “devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas”, mesmo que os efeitos da avaliação interna sejam mais reconhecidos do que os da avaliação externa (Simons, 1999). É neste contexto que Bolívar (2012) entende a avaliação de escolas como um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a avaliação externa se direciona para a eficácia em termos de resultados e a avaliação interna para a eficiência de processos. Assim, “ o diálogo entre as políticas de prestação de contas e a cultura de avaliação e de autoavaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante” Barzanó (2009, p. 69).

É em função destas funções, que definem de igual modo as tendências paradigmáticas na avaliação, que a escola tem sido perspetivada em termos avaliativos através da análise dos resultados, por exemplo, com a sua comparabilidade a nível nacional, com o aparecimento dos *rankings*, bem como dos processos. Segundo Clímaco (CNE 2010, p.12), “a publicitação dos resultados dos alunos e das listas ordenadas das escolas a partir desses resultados tornaram-se formas de prestação de contas da “qualidade educativa” dos estabelecimentos escolares em vários países europeus”.

1.1 Estudos empíricos

As primeiras práticas de avaliação externa em Portugal, dinamizadas pelo Ministério da Educação, centraram-se na perspetiva dos processos, tendo como propósito a avaliação formativa institucional, com ênfase na participação das escolas e na integração das suas dimensões ao nível do objeto da avaliação. Com base nos princípios e práticas da avaliação institucional têm sido elaborados diversos estudos de investigação ao nível de dissertações e teses. Consultando-se o repositório científico aberto e os sítios das principais universidades portuguesas, verifica-se que nos últimos anos têm sido realizados estudos empíricos centrados na avaliação, analisada de seguida pelas palavras-chave *avaliação externa*, *autoavaliação*, *avaliação de escolas*, *avaliação interna*, *avaliação institucional*, *qualidade*. De entre os estudos

realizados² foram identificados os seguintes estudos, predominantemente dissertações distribuídas por estas dimensões:

- a) Autoavaliação – Santos (2009), Reis (2010), Correia, S. (2006 e 2011)
- b) Avaliação externa – Duarte (2009), Domingos (2010) e Faria (2010);
- c) Avaliação de escola e qualidade – Correia, J. (2011), Gonçalves (2009), Melo (2011) e Tavares (2011);
- d) Modelos – Matos (2010) e Pinto (2010);
- e) Avaliação e impacto – Fonseca (2010) e Lopes (2010).

Na análise dos estudos realizados no âmbito da dimensão autoavaliação, constata-se que a maioria dos estudos foi realizada nos últimos três anos, demonstrando a pertinência e urgência no estudo da temática.

O estudo de Santos (2009) procura refletir sobre o impacto da avaliação externa na configuração organizacional de um agrupamento escolas e baseando-se numa metodologia essencialmente qualitativa, a investigadora opta pelo estudo de caso de um agrupamento vertical no ano letivo de 2005/2008. Como técnicas de recolha de dados, a investigadora, recorreu à observação participante, à entrevista e à análise documental (atas, relatórios, plano global de atividades e outros documentos). Foram inquiridos através de entrevista 24 respondentes (n=24), dentro das quais, professores (n=10), discentes (n=7) e não docente (n=7). A pesquisadora conclui que a maioria das iniciativas de avaliação levadas a cabo nas escolas resultam de decisões/imposições externas que envolvem apenas uma parte da comunidade educativa (essencialmente professores), não existindo qualquer *feedback* para os outros interlocutores e que a falta de conhecimento e de divulgação prende-se, simplesmente, ao facto de a avaliação interna ainda estar apenas na mão de professores. Ainda conseguiu verificar que o contexto estudado possui uma cultura organizacional própria, que parece conferir-lhe um rosto, reflexo da sua identidade, e com o qual os diferentes atores educativos se identificam. Assim, “os testemunhos dos diferentes atores educativos demonstram que a base de toda a organização da escola é o trabalho colaborativo e a colegialidade, que nem sempre são valorizados e estimulados pela equipa de gestão” (*Ibidem*, p.174)

Reis (2010, p.1) realizou um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através da investigação-ação, afirmando que “a autoavaliação é importante para

² Para a consulta destes estudos cf. <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas>

implementar estratégias, como também pelo contributo dado à avaliação externa, nomeadamente através de informação útil encontrada nos relatórios da autoavaliação e considerada essencial a quem avalia externamente.” Da análise dos relatórios de 100 unidades orgânicas, do questionário realizado a 90 participantes em equipas de autoavaliação e da observação participante no trabalho de campo numa escola secundária, a autora conclui, por um lado, que a assessoria externa “facilita totalmente” a autoavaliação, e, por outro é indispensável a existência de uma equipa de autoavaliação, conhecedora dos critérios do modelo selecionado e cooperante com o assessor, de forma a tornar possível a identificação das melhorias a seguir. Mais conclui (*Ibidem*, p.255) que “a cooperação entre assessor e equipa de autoavaliação, numa perspetiva de aprendizagem, contribui para a identificação de melhorias, a construção de planos de ação, a criação de mecanismos de monitorização, permitindo a sustentabilidade do processo.

A investigadora também conclui que a falta de formação na área, por parte das escolas, é um constrangimento para a eficácia e eficiência do processo de autoavaliação, devendo existir a possibilidade das equipas de autoavaliação das escolas receberem formação sobre esta temática. Para além disso, é importante mobilizar a comunidade educativa para implementar processos de autoavaliação, propondo como objeto de investigação a análise profunda e comparativa dos relatórios de avaliação externa, de forma a contribuir para a melhoria contínua das organizações educativas.

Na tese de doutoramento realizada, Correia (2011), aprofundando a dissertação de mestrado de 2006, formula o problema de investigação em torno da seguinte questão: “Um dispositivo de autoavaliação de escola terá potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?”.

Utilizando uma metodologia mista (quantitativa-qualitativa), o investigador aplicou dois inquéritos por questionário: o primeiro, a todos os membros que constituíam a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico (n=36, n=24) e o segundo, a todos os docentes (n=126, n=96). Também realizou dois inquéritos por entrevista, o primeiro, aos elementos da equipa de autoavaliação e às lideranças (de topo e intermédias) e o segundo, às lideranças (de topo) e à coordenadora da equipa de autoavaliação. Além disso recolheu ainda dados através da observação participante e da análise de documentos.

Os resultados revelaram a necessidade de a Administração central desenvolver ações formativas capazes de habilitar os atores das escolas a implementar dispositivos “úteis ao desenvolvimento das aprendizagens organizacionais que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, dispositivos consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida” (*Ibidem*, p.486). A referencialização revelou-se um caminho viável na concretização de um dispositivo de autoavaliação educativa mas é muito importante que os conceitos inerentes à metodologia da sua construção sejam apropriados por todos os intervenientes educativos.

A constituição de uma equipa de autoavaliação heterogénea mostrou-se um caminho possível mas não único, ficando a ideia de criação de um grupo de focagem para abarcar diferentes abordagens e perspetivas. A chave para tornar o DAAE num instrumento de melhoria da escola está na implicação dos diferentes atores educativos, neste caso, muito dinamizados pela equipa, destacando-se, o papel das lideranças intermédias para o envolvimento dos docentes, nomeadamente na avaliação do sucesso académico. Foi, ainda, considerado como imprescindível um tempo comum a todos os docentes para não só desenvolverem o DAAE, como também, para assumirem e partilharem as tarefas a executar. Este tempo seria utilizado para potenciar o “trabalho colaborativo e não para institucionalizar rotinas semanais de trabalho conjunto de uma equipa de autoavaliação, dado que o trabalho individual pode potenciar o trabalho colaborativo” (*Ibidem*, p. 495). Este estudo vincou a ideia de que, apesar de pertinente, a presença e as tarefas do amigo crítico devem ser bem explicitadas desde o início, para se evitarem constrangimentos. Para além disso, este deve ser substituído com frequência para que o seu papel continue imparcial e não tenda a cair só no papel de amigo.

Para finalizar, assume “que a potencialidade de um DAAE em dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, está dependente da capacidade de gerir de uma forma equilibrada a tensão entre o controlo e a regulação” (*Ibidem*, p. 500).

Dos estudos empíricos realizados na temática da avaliação externa, Faria (2010), através da realização de um estudo de natureza qualitativa, na recolha de dados através de um estudo de caso, afirma que a avaliação institucional pode ser um mecanismo de melhoria e desenvolvimento, dando conhecimento e informações relativas ao seu desempenho, em detrimento do conceito de controlo e hierarquização.

Recorrendo à observação, análise documental e inquérito por entrevista, como métodos de recolha de informação, a investigadora, conclui que “a figura do diretor, é sem dúvida, o pilar central de uma escola, sendo respeitado e existindo uma relação de respeito, admiração e compreensão (...) competindo à

gestão da escola gerar o bom entendimento sobre a avaliação e a correta utilização desta sem perder de vista a formação do ser humano” (*Ibidem*, p.97).

O estudo empírico de Duarte (2009) centrou-se na articulação e a sequencialidade, entre níveis e ciclos de ensino, como temáticas nucleares desenvolvidas em agrupamentos verticais de escolas, na ótica das equipas de avaliação externa, utilizando uma metodologia qualitativa expressa pela análise dos conteúdos dos relatórios de avaliação externa (n=32), realizado em 2007/2008, na área de jurisdição da DREC.

Quanto aos resultados, a pesquisador conclui que, apesar de institucionalmente unidos, os docentes do agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias. Refere, ainda, como constrangimentos, o curto espaço temporal e a simultaneidade com a atividade profissional diária, sugerindo como hipóteses para estudos futuros: “que implicações traz a alteração do modelo de autonomia e gestão na articulação e sequencialidade?; qual a implicação da articulação interdepartamental nos resultados escolares?; como convocar os docentes para a participação ativa no atual quadro de políticas educativas perspetivadas pelos docentes como lesivas e agressivas?; e, por último, que significado têm as marcas de individualismo docente encontradas?” (*Ibidem*, p.105)

Domingos (2010) abordou o enquadramento da problemática da avaliação evidenciando a noção da avaliação externa, as tarefas e as funções da inspeção. A investigadora utilizou uma metodologia, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e inquérito por questionário. A entrevista foi dirigida ao presidente do conselho executivo e o inquérito por questionário foi aplicado ao corpo docente do agrupamento (n=79), em função da seguinte questão chave: existe relação entre a avaliação externa das escolas e a melhoria das práticas escolares, segundo a opinião dos docentes?

Quanto aos resultados conclui que os dados evidenciam que houve um impacto positivo, que, embora não tenha trazido mudanças de fundo ao agrupamento de escolas, alterou o seu funcionamento, pois, foram repensadas estratégias e ficou impressa uma vontade de mudança e de melhoria. Esta conclusão tem subjacente a informação recolhida sobre o repensar e reformular das práticas escolares, que se terão vindo a traduzir na obtenção de uma melhoria de resultados dos alunos.

Na dimensão e avaliação de escola e qualidade, Correia, J. (2011, p.24), através da realização de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através do estudo de caso, afirma que

“a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões no sistema de ensino, para a distribuição os recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”. Utilizando a inquérito por entrevista a professores, diretores pedagógicos, delegados de grupo e outros, bem como *focus groups* em quatro escolas submetidas à avaliação externa, a investigadora conclui que o real trabalho cooperativo entre professores privilegia a comunicação, reflexão, partilha e monitorização clara e efetiva do ensino. Os professores quando são envolvidos no projeto educativo de uma escola potenciam a progressão da aprendizagem, a autorreflexão e a autoanálise.

O estudo de Melo (2012) centra-se na avaliação de escola, tendo como pretensão principal analisar as implicações e os contributos da AEE nas práticas e resultados da escola. Para tal, optou por utilizar no estudo uma abordagem de cariz qualitativa, elegendo o estudo de caso como metodologia principal. Realizou inquéritos por entrevista aos diferentes atores da comunidade escolar: presidente do conselho geral, representante dos pais e encarregados de educação, coordenadora de um departamento curricular, diretora do Agrupamento, docente membro do conselho geral e conselho geral transitório, coordenadora dos diretores de turma e coordenadora da equipa de avaliação interna.

Na análise dos dados empíricos, a pesquisadora refere os objetivos do processo de avaliação externa, implementada pela IGE, fomentou claramente o trabalho de autoavaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares.

Ao nível dos constrangimentos, a pesquisadora refere que “o campus de estudo” acaba por ser delimitado a uma unidade de gestão, o que circunscreve quaisquer possibilidades de comparação e constatação da dimensão da dificuldade na organização das instituições educativas. Refere, ainda, três hipóteses para outros estudos: “até que ponto a diversidade de idiossincrasias nas organizações é considerada?; como é que a organização escolar se envolve, com responsabilidades diferentes, nas metas que são estabelecidas nas ações de melhoria sobre os pontos fracos identificados pela avaliação externa e as competências da liderança e lideranças no planeamento e nas estratégias para que a avaliação provoque a mudança que é requerida no âmbito da avaliação das unidades de gestão?”. (*Ibidem*, p.103)

Gonçalves (2009), procurou compreender o processo de avaliação externa da IGE ocorrido em 2007/2008 num agrupamento vertical de escolas de Lisboa e o impacto que a publicação do seu relatório teve na comunidade educativa. A investigadora recorreu uma metodologia qualitativa, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e na observação. As entrevistas foram dirigidas aos ex-

presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico e a um membro da antiga assembleia do agrupamento de escolas que na altura fazia parte do conselho geral transitório (n=3). Quanto aos resultados conclui que houve uma melhoria de quase todos os pontos fracos e constrangimentos indicados. No entanto, o agrupamento não apresentou um plano formal estruturado de melhoria e justificou-o com as alterações legislativas e estruturais registadas no ano de estudo, isto é, a alteração do órgão da Assembleia do Agrupamento de Escolas para Conselho Geral Transitório; o processo de eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas e a avaliação de desempenho docente. Contudo, no projeto do atual Diretor foi definido um plano de ação, para os quatro anos seguintes, que contemplou as sugestões indicadas pela IGE. A investigadora salienta, ainda, a importância do modelo de avaliação externa implementado pela IGE para a promoção da reflexão e desenvolvimento de planos de qualidade e melhoria nas Escolas Portuguesas.

O estudo de Tavares (2011), centra-se nas representações dos professores acerca de escola de qualidade e dos fatores que a promovem, tendo os domínios utilizados pelo IGEC na avaliação externa de escolas como referentes: resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

Utilizando uma metodologia predominantemente qualitativa, a autora analisou os 61 questionários devolvidos, dos 85 que distribuíra a todos os educadores e professores do agrupamento vertical de escolas de Sernancelhe (10 educadores de infância, 18 professores do 1º ciclo e 57 professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico).

A análise estatística dos dados, recorrendo ao programa SPSS, revelou que há uma identificação geral com a representação de escola de qualidade proposta pelo Ministério da Educação nos seus domínios de avaliação, apesar de esta identificação não ser total.

Outro resultado refere ainda:

“o grau de proximidade ou afastamento das representações dos professores acerca do que pode ser entendido por escola de qualidade, face ao referencial oficial, é condicionado por aspetos da cultura organizacional escolar dominante, a qual é marcada por referenciais que, por um lado, têm a ver com especificidades locais (interioridade, baixas expectativas dos alunos, etc.), por outro, decorrem da imagem de escola tipificada como uma burocracia profissional tradicional (práticas profissionais pouco coordenadas, pouca supervisão, conhecimento restrito acerca da gestão e administração, etc.)” (*Ibidem*, pp. 105-106)

Os docentes não se sentem responsáveis pelo insucesso dos alunos e têm, de um modo geral, representações que não sobrevalorizam a liderança formal do diretor, como é defendido no Decreto-Lei

75/2008 sobrevalorizando mais a sua própria ação pedagógica. Ainda que aos alunos sejam dadas as mesmas oportunidades de acesso à educação e formação verifica-se que a nível dos resultados e de processos internos os resultados mostram problemas de equidade.

Segundo Tavares este estudo revela a permanência de representações da escola mais tradicionais evidenciando que os educadores/professores não se identificam fortemente com o modelo organizacional atualmente implementado. Concluiu ainda que o agrupamento em causa, não alterou a sua organização, mesmo após o processo de avaliação externa, ficando esta por cumprir os seus objetivos de melhoria das práticas docentes e dos resultados dos alunos.

Na dimensão modelos faz-se referência aos estudos empíricos de Matos (2010) e Pinto (2010).

A partir de um estudo de caso, Matos (2010) analisou a aplicabilidade do Projeto “QUALIS - Qualidade e sucesso educativo”, tendo como base o modelo de Excelência EFQM, numa escola privada. Os respondentes aos questionários foram todos os elementos existentes na escola, de forma a perceber de que forma a imagem da organização é entendida por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se relacionam com ela. Embora as escolas tenham consciência de que a Autoavaliação seja a estratégia a seguir para melhores desempenhos nas atividades obter, nem sempre conseguem envolver toda a comunidade educativa. É “importante a sensibilização/informação de toda a comunidade, pois o desconhecimento leva a uma desvalorização e/ou desinteresse, como consequente impacto negativo no grau de envolvimento” (*Ibidem*, p.136) Para além destes fatores existem outros que constroem o desenvolvimento do processo de Autoavaliação, tal como a linguagem utilizada nos modelos de avaliação e o desconhecimento da comunidade educativa relativamente à importância da Autoavaliação da Escola. Desta forma, Matos sugere que as organizações escolares reflitam no processo de autoavaliação anualmente tendo em conta as alterações do contexto escolar. “A avaliação nas organizações escolares surge como um imperativo para a melhoria do seu desempenho, além de que é um fator decisivo para a evolução da sociedade/Pais, pelo que não é uma moda, é uma mudança de paradigma que veio para ficar, criou raízes e encontra-se em fase de crescimento.” (*Ibidem*, p. 139)

O estudo realizado por Pinto (2010) caracteriza-se por um conjunto de reflexões produzidas sobre as funções e efeitos das atividades inspetivas em torno da avaliação externa e o que podem representar para as escolas. É um estudo predominantemente qualitativo onde as metodologias utilizadas são a análise documental, as entrevistas e a observação direta da unidade de gestão a avaliar. Os inquéritos por entrevistas foram realizados à direção, à coordenação de departamento, aos diretores de turma, aos docentes, aos alunos, aos pais e aos encarregados de educação, aos funcionários não-docentes e aos

serviços especializados de apoio aos alunos (n=não identificado). A investigadora concluiu que o estudo proporcionou a compreensão das características de funcionamento do programa, as suas potencialidades, limitações e a compreensão das dinâmicas institucionais, que estão inerentes ao processo.

Por último, na dimensão avaliação e impacto, referem-se os estudos empíricos de Fonseca (2010) e Lopes (2010).

Fonseca (2010) através de um estudo exploratório que procurou analisar a relação entre a avaliação externa das escolas, em particular o domínio da autoavaliação, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano. A investigação, numa fase inicial, verificou a relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais (9.º ano, 12.º ano e 9.º + 12.º ano) e os resultados atribuídos pela Inspeção-geral da Educação no processo de avaliação externa dessas mesmas escolas. Posteriormente caracterizou os processos, o uso e os fins dados à autoavaliação dessas escolas, com base no olhar da Inspeção-geral da Educação patente nos relatórios de avaliação externa. Os resultados do estudo apontaram para uma avaliação externa de carácter burocrático que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. O investigador conclui, ainda, que “as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam claramente “melhor” desempenho global, ou seja apresentam melhores resultados na avaliação externa das escolas” (*Ibidem*, p.108), destacando-se os domínios dos Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e gestão escolar e Liderança. No domínio da Capacidade de autorregulação e melhoria, o investigador conclui que, no geral, foi aquele em que tanto as escolas mais bem posicionadas como as escolas mal posicionadas apresentaram classificações mais baixas. Contudo, comparativamente, e neste domínio, as escolas “melhor” posicionadas apresentaram melhores resultados. Em relação ao processo de autoavaliação as escolas “melhor posicionadas nos *rankings* apresentam com maior frequência processos de autoavaliação formais e institucionalizados, (...) esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa.” (*Ibidem*, p. 109). Para o investigador, verifica-se uma valorização da avaliação das escolas numa lógica de prestação de contas sobre o cumprimento dos “procedimentos burocráticos, e que isso revela a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação em que existe os pontos fracos, fortes e recomendações. Na opinião do investigador existe uma possível “contaminação positiva do posicionamento das escolas nos *rankings* sobre as classificações atribuídas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria*” (*Ibidem*, p.111). Como debilidade é apontada facto de se basear apenas na perspetiva da IGE e do conhecimento da realidade concreta implicar um novo estudo.

Lopes (2010) centrou-se no impacto da avaliação externa de escolas, procurando investigar até que ponto as escolas usaram o relatório de avaliação da IGE em 2006/2007 como instrumento de trabalho, que medidas foram tomadas com vista a colmatar as debilidades apontadas pelo referido relatório e quais os resultados dessas ações. Em síntese, saber se a informação divulgada pelo IGE teve acesso generalizado e se esta divulgação possibilitou “a sua interiorização através duma reflexão crítica comum e partilhada, de modo a provocar ações consequentes e consentâneas com a informação vertida e devolvida nesse relatório final, após a sua receção” (*Ibidem*, p. 67). Recorrendo a uma metodologia qualitativa, os questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo, utilizando uma amostra representativa de dois terços da totalidade das unidades de gestão. Como resultados, a autora constata que os relatórios da avaliação externa não foram descurados pelas unidades de gestão, que encetaram medidas para colmatar as debilidades e fragilidades apontadas a cada escola/agrupamento.

1.2 Relatórios nacionais e internacionais

Numa perspetiva de compreensão acerca do micro e meso contexto do problema, torna-se pertinente a análise dos relatórios internacionais mais relevantes como o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) “*Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*” e o relatório da rede Eurydice “*A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*”. Com vista à compreensão do processo de avaliação externa em Portugal exploramos os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o estudo de José Maria Azevedo “*A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*”, que apresentamos de seguida.

1.2.1 Relatório “Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal” - OCDE

O relatório da OCDE está elaborado a partir de análise internacional e independente, da responsabilidade de uma equipa externa, constituída por Paulo Santiago, Graham Donaldson, Anne Looney e Deborah Nusche, tendo como objeto a discussão de questões essenciais para o sistema educativo português, em geral, sobre a avaliação, em particular.

As conclusões surgiram através do reconhecimento de resultados provenientes de estudos de investigação e trabalhos empíricos refletindo sobre as suas políticas educativas e contribuindo para um olhar sobre o futuro. Nesta perspetiva, foram identificadas iniciativas de política e práticas de avaliação inovadoras e de sucesso de forma a promover o desenvolvimento nas políticas de avaliação educativa em Portugal.

Neste relatório são descritos os consultores do Ministério da Educação e Ciência que incluem o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho de Escolas e o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), embora este último organismo tenda a deixar de existir.

O sistema educativo português tem-se encontrado sobre o olhar preocupado e atento da OCDE, visto que, apesar da sua expansão, necessita de uma grande mudança, nomeadamente ao nível de um dos maiores problemas - o abandono escolar. Segundo a OCDE, o abandono escolar deve-se, em grande parte, à pouca valorização da escolarização por famílias com um baixo nível académico e sem níveis desejados de empregabilidade e qualificação.

Para a OCDE, a crise financeira, que se vive em Portugal, está a afetar, de modo significativo, os recursos para a avaliação, por exemplo, cortes salariais, o congelamento na progressão da carreira, redução de cargos de na administração, racionalização dos serviços do Ministério.

Relativamente ao poder central do Ministério da Educação e Ciência, a OCDE afirma-o com clareza: "*School governance is fairly centralised*" (2012, p.16), sendo a IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) quem controla a conformidade dos procedimentos de avaliação nas escolas, através de auditorias e a promoção de boas práticas patentes no *Programa Nacional para a Avaliação Externa das Escolas*. Para além deste organismo, também o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), o MISI (Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação), o GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) e a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional), encontram-se sob a tutela do Ministério da Educação com o objetivo de implementar uma cultura de avaliação nas escolas.

Em 2008, a Administração central ampliou a autonomia das escolas, transferindo competências para administração local, que, por sua vez, foi reestruturada ao nível da liderança e da administração de escolas, consistindo em quatro figuras de responsabilidade. O Diretor da Escola, o Conselho Geral (responsável pela operacionalização, pelo planeamento e monitorização de estratégias da orientação do Diretor de Escola), o Conselho Pedagógico, que age como supervisor pedagógico, e o Conselho Administrativo que presta contas ao Conselho Geral. Esta alteração permitiu à administração central passar

a contratualizar a autonomia das escolas através dos resultados da autoavaliação e de uma avaliação de escolas positiva, tendo apenas sido colocado em prática com 30 escolas públicas em 2010.

O relatório da OCDE identifica os diferentes níveis sobre os quais a avaliação opera em Portugal:

- Sistema (testes nacionais e exames, indicadores educativos, dados estatísticos internacionais);
- Escola (inspeções externas – IGE e autoavaliação de escolas);
- Professores (avaliação de professores desde 2007);
- Alunos (instrumentos baseados nos resultados dos testes estandardizados e avaliação contínua).

A avaliação externa em Portugal, de acordo com a argumentação dos autores do relatório, está relacionada com a melhoria da intervenção educativa e sustentada em boas práticas internacionais. Corresponde a uma sequência de atividades que potenciam a autorreflexão, através da visita de inspetores, da publicação do parecer da equipa de avaliação (relatório), e em alguns casos, um plano de melhoria para a escola. No segundo ciclo de avaliação externa de escolas (com início no ano letivo de 2011/2012), introduziu-se a possibilidade de requerer o plano de melhoria para todas as escolas inspecionadas. O processo de avaliação externa de escolas não envolve a observação de aulas e segundo a OCDE é incompleto e incoerente, tornando-o subdesenvolvido, assim como o processo de autoavaliação de escolas, pois ainda se encontra em estado prematuro, demonstrado, por exemplo, pelo facto de as competências variarem de escola para escola.

Tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos, a OCDE afirma que o governo estabeleceu como prioridade vários objetivos para a política educacional, nomeadamente a frequência de todas as crianças no pré-escolar e posteriormente no ensino básico e secundário, o reforço das condições, recursos e autonomia das escolas e a valorização do professores e do seu trabalho. Para tal, o gabinete do governo incluiu, desde 2011 algumas prioridades, tais como o aumento da motivação através do desenvolvimento de recursos humanos, a estabilidade na profissão docente, a consolidação de uma cultura de avaliação em todos os níveis do sistema educativo, e a descentralização da gestão da rede escolar. Segundo a OCDE, todas estas intenções demonstram uma enorme vontade de colocar a avaliação em prática, sendo uma prioridade da administração central, pois é considerada fundamental para o desenvolvimento educacional em Portugal. No entanto, apesar da legislação ser clara, ainda existem bastantes dificuldades que se refletem na prática das escolas, revelando algum desfasamento entre os intentos e o contexto real.

Ao longo dos últimos anos, a avaliação externa e a autoavaliação das escolas permitem sustentar os benefícios do ato de avaliar indo ao encontro da diversidade de fontes de informação, por forma a chegar à triangulação de dados relativamente à avaliação, no entanto, demonstra-se falta de articulação entre a avaliação nos seus diferentes níveis, nomeadamente entre a autoavaliação de escolas e a avaliação externa.

Existe uma preocupação relativamente à transparência, dado que é publicado um relatório anual da perspectiva dos avaliadores externos, assim como os resultados do questionário sobre o ponto de vista das escolas sobre as inspeções. A integração de elementos externos nas equipas de Avaliação Externa de Escolas permite o reforço da credibilidade e objetividade, potenciando todo o processo avaliativo, através da fortificação da liderança das escolas.

Ao nível das questões das Metas de Aprendizagem, lançadas em 2009, e que se pretendia implementar no ano letivo de 2011/2012, no ensino secundário, o relatório da OCDE afirma que fazem parte de uma estratégia que facilita a implementação do currículo nacional, definindo *standards* e competências que se esperam que todos os alunos atinjam. Este é um exemplo que demonstra a característica prescritiva do currículo nacional que invalida a inovação curricular e desencoraja o trabalho colaborativo segundo a OCDE.

A OCDE lança vários desafios, nomeadamente, o de encontrar o equilíbrio entre a prestação de contas e a melhoria, que em grande medida emerge da perspectiva *top-down* da avaliação nacional, sendo que será fulcral que os dados emergentes do processo de avaliação sejam usados para promover a melhoria de todo o sistema educativo. Também considera necessário investir nas competências de quem avalia e dos próprios líderes de escola, dado que consiste numa figura de orientação e potenciamento de toda a atividade escolar. Desta questão, advém um dos maiores obstáculos à implementação da avaliação, a legitimidade dos avaliadores para o fazerem, dada a existência de pouca tradição no campo da avaliação e do sistema estar pouco preparado para tal.

A proposta de avaliação realizada pela Administração central está caracterizada de alguma incerteza, adaptações fragmentadas, ênfase em perspectiva *top-down* e legislação que não teve em conta os aspetos práticos da sua implementação, havendo um vazio entre o que é intencionado e o que é a ação real. Porém, o relatório da OCDE afirma a existência de progressos neste campo através da emergência de uma cultura de avaliação e a determinação de utilizar a avaliação como orientador de toda a reforma educativa.

A OCDE hasteia, como premissa para a evolução da avaliação no sistema educativo, o desenvolvimento de um plano estratégico racional que oriente e conceptualize todo o processo avaliativo de

forma articulada e coerente, clarificando as responsabilidades dos diferentes atores e envolvendo-os na avaliação e na melhoria da atividade educativa. Promovendo o conhecimento e a competência dos diferentes atores educativos e particularmente de quem avalia e de quem gere as redes escolares, irá ser possível perspetivar o aluno no centro da avaliação e de todo o seu processo, sendo esta uma das alterações chave necessárias para a melhoria do serviço educativo. A qualidade do ensino é uma questão central de toda a avaliação, e só será atingida se a observação for um instrumento fulcral para a avaliação externa (e para a avaliação de professores). Será nesse momento possível desenvolver uma cultura de educação de “porta aberta” entre professores em que será sustentável a partilha de saberes e a aprendizagem entre pares, que é preconizada como essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua. Também ao nível da liderança, está comprovado, por estudos internacionais, que a forma como o líder encara a avaliação e promove a qualidade se correlaciona com os efeitos na performance dos alunos e professores.

Nesta linha, deverá existir uma liderança pedagógica forte, capacitada para ter um impacto real na sua prática, no sentido de fomentar a promoção de professores baseada no julgamento profissional que será realizado através de visitas às salas de aulas com maior frequência ou através de um crescendo de oportunidades de interação entre professores e entre professores e o líder de escola. O processo de liderança deverá ser construído com base em discussões com todos os consultores e *stakeholders*, na linha temporal que for necessária para criar um processo sustentável, até porque será necessário desenvolver competências nos avaliadores e tal exigirá tempo e investimento financeiro. Para além disso, alinhar a reforma escolar com oportunidades de desenvolvimento profissional exigirá mais recursos educativos. Envolvendo todos os atores educativos será possível não só colocar a avaliação em prática, mas também ter a certeza de que serão atingidos todos os objetivos e valores defendidos pela comunidade educativa, criando uma linguagem comum de prioridades e de critérios-chave que influenciem a qualidade do ensino-aprendizagem. Numa lógica construtivista, o relatório defende que o governo deve articular a legitimidade entre o ensino e a aprendizagem com vista à avaliação externa de escolas e a autoavaliação de escolas. Segundo a OCDE, com base em estudos de investigação, a prática pedagógica dos professores tem de fazer parte de todo o processo de avaliação, devendo haver uma maior preocupação com a implementação da autoavaliação de escolas, de forma a promover a articulação entre todos os processos avaliativos. Para tal, propõe-se que se ajuste a duração do ciclo avaliativo às necessidades das escolas e que os relatórios realizados pelas inspeções sejam menos técnicos e mais acessíveis, possibilitando a partilha dos seus resultados com toda a comunidade educativa (incluindo as famílias dos alunos), e desmistificando a

antipatia que se gerou em torno dos inspetores, que em tudo dificulta à implementação dos processos de avaliação. Desta forma, tornando a escola proactiva, promovendo a reflexão sobre o ensino e aprendizagem, deixando de se focar tanto nos processos administrativos, mas sim na qualidade do ensino e no seu impacto para os alunos, será possível aliar políticas e estratégias e práticas numa cultura de melhoria, liderança e avaliação.

Segundo a OCDE, o potencial do sistema de avaliação nunca poderá ser alcançado enquanto não for integrado e percecionado como coerente ao nível das diversas componentes da formação: escolas, alunos e professores.

1.2.2 Relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa” – Eurydice

O relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”, da Eurydice, publicado em 2004, descreve o sistema de avaliação e os seus procedimentos, analisando e propondo uma reflexão sobre os desafios que se colocam. Tendo em conta a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, com base no reforço da competitividade económica e a coesão social, o relatório incide sobre a avaliação interna e externa, a articulação desejável entre ambas, os agentes implicados e a transparência dos processos.

Segundo a rede Eurydice, a avaliação dos estabelecimentos de ensino surge com o intuito de adequar a oferta educativa ao contexto em que está inserido, sobretudo o contexto económico e social, a padrões que assegurem a coerência e a igualdade. A nível europeu, o sistema de avaliação é maioritariamente colocado em prática em torno da escola por uma equipa de inspeção externa e por um corpo de inspeção interno que consiste na própria comunidade educativa. No entanto, existe ainda um segundo modelo, em que a avaliação se centra na avaliação individual dos docentes, e um terceiro, no qual apenas são avaliados os docentes em situações excecionais, tais como a progressão na carreira.

A avaliação externa e interna coexistem em alguns países da Europa, tais como a França, o Reino Unido, a Suécia, a Holanda, a Islândia, a Polónia, a Lituânia, a Letónia, a República Checa, a Áustria, a Eslováquia ou a Roménia. A forma como a avaliação interna e externa interagem difere de país para país, no nível de interdependência e na forma de interação. Em alguns países a avaliação interna é o ponto de partida da avaliação externa, noutros a avaliação interna é supervisionada pela avaliação externa.

A avaliação externa é colocada em prática por agentes que não estão diretamente relacionados com o estabelecimento de ensino. Normalmente, é realizada por uma equipa que se debruça sobre a avaliação da componente de ensino e outra que se dedica à gestão administrativa.

Ao nível europeu, a avaliação interna tem em vista a qualidade do ensino e a capacitação para a mudança. É colocada em prática pelos próprios agentes educativos implicando outros atores como os representantes dos professores, dos encarregados de educação, da comunidade local e, por vezes, dos alunos, normalmente, apenas a título consultivo. A avaliação interna é obrigatória em 22 países europeus e recomendada noutros seis países. Em meados da década de 1990 que deixou de estar ao cargo dos diretores dos estabelecimentos de ensino. Dada a autonomização das escolas, a avaliação interna demonstra-se pouco clara, não sendo possível caracterizar o seu processo.

A avaliação externa relaciona-se com o poder do qual depende o avaliador, sendo que quanto mais central for, mais uniformizados serão os critérios (lista-padrão), como é o caso de dez países da Europa. O processo de definição dos critérios de avaliação interna difere consoante o objetivo. Se o objetivo se prender com a qualidade, o processo envolve os atores educativos, numa perspetiva de envolvimento e apropriação, se não for esse o caso, e a avaliação ser realizada com vista à prestação de informação a uma instância externa, habitualmente é esta que define os critérios. Estes critérios prendem-se sobretudo com os procedimentos, ou seja, recursos utilizados na atividade do estabelecimento educativo e, a partir de meados da década de 80, com o nível atingido pelos alunos.

Relativamente aos resultados da avaliação, em grande parte dos países europeus, as escolas recebem orientações associadas aos resultados da avaliação (quer seja interna, quer seja externa), porém, nem sempre existe obrigatoriedade em realizar um plano de aperfeiçoamento. Segundo a Eurydice, a publicação dos resultados por escola é um procedimento importante para a melhoria da qualidade, porém alerta para a possibilidade de rejeição ou de atração perante os resultados fruto da análise realizada por alunos e encarregados de educação.

Em suma, a rede Eurydice afirma a importância do questionamento sobre a qualidade que nos leva diretamente à desconstrução dos procedimentos de avaliação, propondo a cooperação europeia de experiências e perspetivas.

1.2.3 Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010) – CNE

O Conselho Nacional da Educação (CNE) emitiu um parecer no momento em que se concluiu o primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas (2006-2011) a 984 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Embora ainda não estivessem publicados os resultados da avaliação de todas as escolas, surgiu a necessidade de preparar o novo ciclo avaliativo com base nos conhecimentos auferidos e tendo em conta a reflexão já desenvolvida pelo conselho consubstanciada nos Pareceres 5/2008 e 3/2010, os relatórios

anuais da Inspeção Geral da Educação (IGE) sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE), bem como com alguns estudos e documentos internacionais.

Este parecer realça a capacidade de liderança, organização e gestão das escolas e transparência do processo. Para tal, considera-se preponderante o papel dos referenciais, a metodologia e os instrumentos utilizados durante o processo de avaliação externa de escolas em vigor. Perante tal sucesso, o CNE, propõe que haja uma evolução na continuidade deste modelo de avaliação, contribuindo para a avaliação da qualidade da educação, reconhecendo, por isso, as suas vantagens.

Segundo o CNE, alguns aspetos a melhorar nas escolas, prendem-se com a interpretação de algumas questões que advêm da diversidade de grupos que estão envolvidos na avaliação externa de escolas. Também da etapa de maturação em que todo o sistema educativo se encontra advêm algumas lacunas. Outros problemas, apesar de bem identificados, surgem da opção de manter a estrutura do modelo durante todo o ciclo avaliativo (falta de recursos, soluções técnicas).

O CNE defende que a AEE deve contribuir para o aumento da equidade no acesso à educação e a melhoria da eficácia e eficiência do desempenho a par da prestação de contas. Por um lado, um propósito que advém de uma perspetiva de enfoque qualitativo, formativo e de orientação baseada nos processos e por outro lado, um propósito que se prende com o controlo numa perspetiva externa e focada nos resultados, com os seguintes objetivos:

- “a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.” (2011, p. 989)

Para além dos estabelecimentos escolares, o Parecer remete para a importância que a AEE tem nas políticas públicas, pois relaciona-se com o modo como se operacionalizam as escolas tendo em conta a informação que emerge de outros processos de avaliação, tais como os resultados dos alunos ou a avaliação de docentes. Desta forma, clarifica-se a questão de que as fronteiras das escolas não são uma realidade concreta, pois a autonomia está longe de ser uma realidade adquirida. Porém, considera-se que a avaliação externa e a autoavaliação contribuem para a construção dessa realidade.

Apesar de a AEE apenas abarcar o ensino público o CNE defende a sua extensão ao ensino privado e cooperativo a médio prazo, propondo, inclusive o seu alargamento no segundo ciclo de AEE a título experimental.

Considera-se que os processos de avaliação devem ser objeto de avaliação, no entanto pondera-se sobre o peso que devem assumir. O CNE propõe que os processos sejam analisados de forma não quantitativa e tendo em conta os resultados, sendo que estes representem um valor predominante. Para além disso, o CNE, sugere que os resultados sejam perspetivados numa lógica multidimensional (e não apenas cognitiva) e com o apoio de mecanismos que contextualizem a intervenção das escolas.

Segundo a legislação em vigor, publicada pelo Ministério da Educação, a responsabilidade sobre a implementação da avaliação externa de escolas compete à IGE. O parecer do CNE demonstra alguma reserva à capacidade da IGE ser capaz de avaliar externamente, no entanto, reconhece alguma legitimidade, contextualizando com a realidade de outros países da OCDE onde também são organismos inspetivos que desempenham estas funções. Sendo assim, a neutralidade deste organismo seria reforçada se fossem integrados avaliadores externos e fosse conduzido por uma entidade exterior ao sistema educativo. Por outro lado, não descurando a hipótese de passar a responsabilidade da avaliação externa de escolas para a alçada de uma outra entidade a médio prazo, o CNE considera que deverá ser mantido um corpo de inspetores especializados nos processos de avaliação, com recurso a avaliadores externos que são selecionados de acordo com a experiência, a qualificação e o interesse pelo desenvolvimento contínuo do conhecimento sobre a avaliação que são requeridos.

Na perspetiva do CNE, a partilha de responsabilidades com outras entidades possibilita a potencialização do profissionalismo docente, assim como, o desenvolvimento de competências que permitem a compreensão e valorização da avaliação. Sendo a avaliação externa de escolas um processo que deverá proporcionar à escola não só o seu autoconhecimento e desenvolvimento, mas também um meio para que a comunidade conheça a escola e adeque estratégias de intervenção, seria desejável o envolvimento de entidades que do ponto de vista estratégico, forneçam maiores recursos e dinâmicas, como é o caso de por exemplo as associações científicas, culturais e profissionais. Ao passo que a integração das perspetivas dos alunos na avaliação externa de escolas é quase consensual, a intervenção dos pais e encarregados de educação ainda não é considerada como uma mais-valia. No entanto, o CNE entende que o aumento da representatividade dos pais deveria ser considerado numa perspetiva de reflexão sobre a informação que é solicitada à escola.

Correndo o risco de diminuir a sua pertinência, a avaliação externa de escola engloba cinco domínios e questões:

- “1 – Resultados – como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- 2 – Prestação do serviço educativo – para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
- 3 – Organização e gestão escolar – como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- 4 – Liderança – que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- 5 – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola – como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?” (2011, p.991)

Sendo difícil de definir o que é uma boa escola, o CNE sugere alguns alicerces que devem estar de acordo com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e do seu Projeto Educativo:

- “É uma escola que garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade, sem fazer aceção de alunos e famílias e promovendo a convivência dos diferentes grupos sociais;
- É uma escola que se sente responsável por assegurar, a todos e cada um, aprendizagens de qualidade e a aquisição de competências consideradas fundamentais das sucessivas etapas e nas diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos;
- É uma escola que promove a eficiência e qualidade dos percursos, não desistindo de nenhum aluno, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando -os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz, evitando penalizações in consequentes e desperdício de recursos;
- É uma escola cujo clima e forma de organização favorecem a integração, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias;
- É uma escola que se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia, aproveitando os recursos disponíveis e suscitando experiências culturalmente ricas e diversificadas;
- É uma escola que dispõe dos meios adequados para levar a cabo a sua missão (recursos humanos competentes e em número suficiente, recursos materiais e financeiros).” (2011, p.991)

Desta forma, o CNE defende que serão necessários ajustamentos aos critérios de avaliação de escolas, reforçando a centralidade nos resultados, tendo em conta os processos que os permitiram alcançar e uma perspetiva sistémica e integrada dos parâmetros da avaliação. Indo de encontro a esta premissa, propõe que a lista de domínios e fatores seja entendida pelos avaliadores como uma orientação e não como um guião rígido com vista à recolha de evidências para atingir uma caracterização exaustiva do estabelecimento educativo a que se refere.

A avaliação externa de escola deveria ocorrer tendo em conta os domínios e fatores propostos, de acordo com o contexto em que o estabelecimento educativo se encontra inserido devido à sua correlação, e para tal implica um bom conhecimento das suas condições e características o que dificilmente acontece, dado que os modelos técnicos existentes apresentam limites nesse sentido. Para além de os indicadores

mais facilmente apurados serem disponíveis através dos resultados de exames ou testes, será sempre preferível optar por justificar a avaliação com instrumentos de resultados mesuráveis, do que aqueles que não proporcionam essa possibilidade. Perante esta situação, o CNE alerta para o perigo da redução do currículo, focando-se apenas nestes indicadores. Para além disso, também chama a atenção para a disponibilidade, qualidade e oportunidade da informação que é relevante para a avaliação, propondo a exploração destes parâmetros já no segundo ciclo avaliativo com o objetivo de aprofundar os indicadores existentes, através da informação já existente, das metas de aprendizagem entretanto definidas e das metas assumidas no programa de educação para 2015.

Tendo em conta a atual classificação baseada em quatro intervalos (muito bom, bom, suficiente e insuficiente), que emergem de uma classificação em diferentes domínios e baseadas no parecer do avaliador (embora não sendo divulgada), o CNE ressalva o facto de ser uma questão pouco pacífica face à avaliação. Alega-se pouca objetividade e reducionismo perante a possível comparação entre escolas e que se reflete nos contraditórios apresentados pelas escolas avaliadas. Face a esta situação o CNE alerta para o facto de a avaliação não representar um fim em si, mas sim um ponto de partida para a evolução, deixando de lado uma visão reducionista e de autocomplacência.

O CNE defende que se deve manter a atribuição de uma classificação qualitativa, embora ponderando a alteração para uma avaliação assente, sobretudo, nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado. Por outro lado, almeja a diminuição na heterogeneidade de critérios, propondo a implementação de processos de intercalibração entre as equipas de avaliadores.

Embora o atual modelo preveja uma periodicidade de quatro anos, o CNE afirma que a regularidade deverá ter em conta a possibilidade de acompanhamento eficaz e próximo, mas também, que as escolas possam ter tempo para assimilar e apropriar-se dos resultados, surgindo desta reflexão a melhoria dos seus processos e posteriormente dos seus resultados. Sendo assim, seria oportuna a adequação do ciclo avaliativo a cada escola, consoante as suas necessidades e os seus interesses, sendo os quatro anos a norma e, caso se justifique, a redução para metade do tempo nas escolas que demonstrem fragilidade, criando-se a possibilidade de uma avaliação intercalar. Relativamente à duração das visitas às escolas que já foi alvo de adaptação por parte da IGE que aumentou o tempo disponibilizado aos agrupamentos, o CNE, defende que esse tempo deverá ser alargado no caso de agrupamentos de grande dimensão. Face à constituição dos painéis de entrevistas, os pareceres do CNE tem vindo a fomentar a ideia de que para além dos elementos diretamente envolvidos na escola (professores, responsáveis pelos órgãos de gestão), deverão participar os beneficiários do serviço da escola (alunos e suas famílias).

A observação direta de aulas é uma prática corrente em vários países onde é realizada a avaliação externa de escolas através de um guião de observação e cujos resultados contribuem para ajuizar a qualidade das escolas, pelo contrário, noutros países a avaliação direta não se considera pertinente. Tendo em conta o contexto português e o grau de maturação da AEE, para o CNE, parecem não estar garantidas as condições necessárias para evitar que a observação direta não represente apenas um exercício de simulacro que provoque ambiguidades e que dele resultem efeitos perversos. Como tal, propõe que se mantenha a não observação de aulas, mas propõe que as escolas reforcem a sua importância tendo em conta o quadro do domínio “Prestação do serviço educativo”, articulando-a às práticas de autoavaliação.

Todas estas questões deverão ser espelhadas no relatório que de forma clara e simples se demonstre útil na melhoria da escola, evitando linguagem demasiado técnica, incongruências entre classificações e a fundamentação apresentada e excessiva descrição, incluindo em seu lugar recomendações às escolas. O contraditório tem vindo a ser alvo de algumas intervenções nos pareceres do CNE, demonstrando que através de uma possível etapa de discussão dos resultados com a própria escola antes do relatório final, seria possível atingir a capacidade formativa da AEE. Ao processo de contraditório é importante enquadrar a reação da equipa avaliativa face à eventual contestação das escolas, publicando *online*, junto do relatório de avaliação e do próprio contraditório, assim como, a possibilidade de recurso

Quanto à utilização e consequências dos resultados da avaliação, o Parecer do CNE é claro e defende que a sua publicação é uma questão de transparência, potenciando o conhecimento e a melhoria e fomentando a participação, no entanto, alerta para visão distorcida sobre o papel que a escola desempenha e que vai de encontro à perspectiva de prestação de contas. Esta visão que tem sido sobretudo difundida pelos *media*, pode provocar efeitos perversos, tais como a estigmatização e a redução da equidade nas escolas. Para que tal não se venha a suceder, é fundamental que Portugal se mantenha disponível à observação de entidades externas que sejam capazes de identificar o grau de cumprimento dos objetivos da AEE e os principais efeitos conseguidos, assim como os seus efeitos positivos e/ou negativos, comparando-os com outros países.

Sabendo que "participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de autoavaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade" o CNE (2011, p. 993), salienta que há muito a fazer, pois identificar tendências no rumo de cada escola e fazer comparações, não permite diretamente elucidar sobre as razões e como as reverter. Sendo assim, considera-se fundamental haver competências sobre para compreender a avaliação e traduzi-la em estratégias que possam ser colocadas em prática com vista à melhoria das escolas. Para o CNE, seria desejável que as diferentes Direções Regionais de Educação

em colaboração com os serviços especializados do Ministério de Educação e/ou das instituições de Ensino Superior, fossem capazes de apoiar diretamente as escolas, através da elaboração de um plano de melhoria e da capacitação da utilização de mecanismos de autoavaliação adequados e eficientes. Paralelamente é indispensável a melhoria da formação contínua e pós-graduada, nos Centros de Formação de Professores e nas Instituições de Ensino Superior. A continuidade do processo avaliativo, através da monitorização e da criação de um plano de melhoria, incluído nos documentos de planeamento e gestão das escolas já existentes (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, etc.), deveria ser uma questão obrigatória. Também para a questão da autonomia, a AEE é referida pelo Parecer do CNE, como sendo um possível facilitador, sendo necessário clarificar a articulação entre ambas, definir áreas e condições de contratualização, propósitos e expectativas, pois caso contrário, pode ser contraproducente e perpetuadora da situação atual.

A relação entre a AEE e as restantes vertentes de avaliação do sistema educativo, carece de grande preocupação por parte do CNE, sendo que existe um consenso de que a articulação entre a AEE e autoavaliação de escolas se deve reforçar. É urgente criar dispositivos de avaliação interna que se caracterizem pela participação da comunidade educativa, pela integração na gestão escolar e na intervenção pedagógica. Neste sentido, tem-se demonstrado relevante a integração de documentação e informação no *site* da IGE, assim como a criação de um acompanhamento da “Autoavaliação das escolas” para as escolas que foram alvo da AEE. Não sendo este acompanhamento passível de se fechar em si mesmo, mantém-se aqui a importância da intervenção de organismos que lidem diretamente com as escolas, tal como foi referido anteriormente. Relativamente à relação entre a AEE e a avaliação docente, esta deve ser perspectivada como um meio de melhoramento do profissionalismo docente, no entanto, atualmente é instrumentalizada no sentido de legitimar um sistema de avaliação de desempenho político-administrativo (SIADAP) com os efeitos perversos inerentes a esta utilização inadequada, no entender do CNE, da AEE no sistema de educativo português.

Em suma, nos seus Pareceres o CNE propõe estratégias que conciliem a melhoria do sistema educativo e a prestação de contas, através da regulação e participação de diferentes atores numa perspetiva formativa que fomente o processo de autoavaliação em cada escola.

1.2.4 Estudo de José Maria Azevedo

O estudo de Manuel Maria Azevedo “Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos” (2005) começa por abordar as questões políticas, sociais e económicas que pressionam a avaliação das escolas para, de seguida, analisar as correntes dominantes a nível europeu e o projeto *No Child left behind* dos Estados Unidos da América. Os aspetos mais recentes que circundam a avaliação em Portugal são analisados mais pormenorizadamente, para posteriormente se focalizar na avaliação para a melhoria das escolas e na autoavaliação e o apoio externo. Este estudo é concluído com sugestões para o desenvolvimento da avaliação das escolas em Portugal.

Para Azevedo (2005, p.18), a avaliação “envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico” das quais faz emergir:

1 - A avaliação como prestação de contas faz o contraponto entre as duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a necessidade de descentralizar a gestão dos serviços públicos, independentemente do grau de autonomia atribuído, “e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares” (*Ibidem*, p.18). Deste modo, a avaliação faz a gestão das relações de poder: se por um lado o estado atribui autonomia às escolas, através da avaliação supervisiona se as escolas cumprem as regras e orientações definidas pelos órgãos de decisão.

2 - Numa lógica de mercado a escola é analisada como uma empresa onde a comunidade educativa surge como potencial cliente, consumidor ou mero cidadão, pois a escola é um assunto de todos, que tem na avaliação uma fonte de informação e de controlo social da educação. “O consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer garantias de qualidade de serviço e informação atualizada” (*Ibidem*, p.18).

3 – Murillo (citado por Azevedo, 2005, p.19) refere-se à “escola como unidade básica de mudança” e “unidade crítica” do sistema educativo onde proliferam estudos sobre a eficácia dos seus serviços e da sua melhoria. Num discurso politicamente transversal, a avaliação foca-se agora nas escolas e não nos indivíduos ou no “sistema”.

4 - A gestão empresarial aplicada ao contexto escolar aponta a avaliação das escolas “como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (*Ibidem*, p.19).

5 - Apesar dos índices de escolaridade da população mais jovem serem hoje mais elevados, muitos adolescentes abandonam ainda a escola sem atingirem a escolaridade básica. A avaliação pode ajudar a

perceber “o que depende de cada escola e o que deriva de fatores externos, económicos, sociais, culturais” (*Ibidem*, p.20).

6 - A avaliação começa a ser entendida por muitas escolas como “um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” (*Ibidem*). As escolas privadas foram as primeiras a assumirem-se como “organizações aprendentes”, como defende Costa e Ventura, (citados por Azevedo, 2005, p.20). Esta postura funciona ainda como uma excelente estratégia de *marketing*.

7 - A avaliação pode ajudar a escola a definir as suas respostas às expectativas sociais a que está sujeita, tendo em conta os contextos onde está inserida.

8 - A avaliação pode ajudar a escola a limpar a sua “imagem pública pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, generativa, impressiva, expressa na ressonância pública de acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de penosas comparações internacionais ou de resultados de exames” (*Ibidem*, p. 21).

9 - O avanço da democratização do ensino, nomeadamente na concretização do princípio da educação para todos, veio massificar a “vida quotidiana de cada escola e das práticas educacionais” numa tentativa de homogeneizar as características das escolas. Mas elas continuam diferentes e a avaliação pode ressaltar as suas diferenças e explica-las. (*Ibidem*, p.21).

10 - Os *rankings* das escolas avançados pelos *media* revelam-se pobres e de efeitos perversos e até nocivos à luz de uma avaliação institucional que promove uma informação “mais ampla, integrada e plural” (*Ibidem*, p. 22).

11 - A pressão das instâncias internacionais tem vindo a substituir a “conformidade da verificação pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares” (*Ibidem*, p.22).

12 - Por último, reconhecendo ainda a sua débil valorização, a avaliação institucional fomenta “comunidades profissionais” uma vez que “decorre, implica e reforça o profissionalismo docente” (*Ibidem*, p.22).

O estudo prossegue depois com a análise das correntes dominantes a nível europeu sob a forma de síntese do estudo da Eurydice já aqui focado anteriormente, e do programa político desenvolvido nos E.U.A., denominado *No child left behind*. Esta lei do primeiro mandato de George W. Bush, datada de janeiro de 2002, surge como uma resposta aos resultados insatisfatórios em testes e exames nacionais face aos estudos internacionais. Desta forma, apresenta-se como um “modelo de responsabilização e prestação de contas, em que a avaliação das escolas está assente nos exames aos alunos” (*Ibidem*, p.44). Através do

financiamento, o governo federal controla a intervenção dos estados e das localidades na definição dos objetivos e dos resultados a atingir, tendo como princípios fundadores não só a prestação de contas como também a redução da burocracia, o aumento da flexibilidade e a atribuição de maior poder de intervenção aos pais. As escolas só serão financiadas se fizerem um “progresso anual adequado” comprovado através de dispositivos de responsabilização e de prestação de contas assente em quatro componentes: os *standards* (ou guias, que indicam claramente, a toda a comunidade educativa, os objetivos a atingir), os testes (da responsabilidade federal, medem o desempenho dos alunos face aos *standards*, a divulgação (da responsabilidade de cada escola e contendo informação o mais detalhada possível) e finalmente a ajuda e a pressão (isto é, numa primeira fase será disponibilizada ajuda diversa, mas, “se as escolas que estão a falhar não se revelarem eficazes com a ajuda extra, haverá diversos graus de intervenção que poderá ir até ao encerramento” (*Ibidem*, p. 48). Este programa tem sido alvo de grande controvérsia, uma vez que, para que as escolas atinjam resultados positivos, a escola deve atender todos os subgrupos, investindo em todos os alunos, promovendo a equidade pela responsabilização e pela prestação de contas. No entanto os resultados da avaliação nunca serão considerados positivos se um desses grupos tiver resultados insatisfatórios. “Não se faz a distinção entre a escola que não atinge por pouco e a que falha claramente múltiplas metas” (*Ibidem*, p. 49). Para além disso, muitos estados acusam o governo de não disponibilizar fundos suficientes nem garantir futuros financiamentos à concretização dos objetivos exigidos. No entanto, Azevedo (*Ibidem*, p.50) defende que se estão a dar respostas demasiado simples a problemas complexos, visto que as diferenças nos resultados escolares são o reflexo de múltiplos fatores que não podem ser explicados unicamente pela existência de “dirigentes escolares ineficientes, professores fracos e pais indiferentes”. Também os professores estão descontentes com a sobrevalorização dos testes na medição das aprendizagens dos alunos, pois, representam “uma visão redutora da missão da escola nas sociedades contemporâneas” que conduzem ao estreitamento do currículo e ao desamparo das áreas curriculares não testadas (*Ibidem*, p. 51). Por fim, a ajuda disponibilizada e a pressão a que as escolas se sujeitam estão a gerar efeitos perversos. Os mais apontados são os Estados que baixam a exigência das suas escolas para não virem a sofrer as medidas consequentes e a ajuda que os professores são aliciados a dar nos testes aos alunos.

A análise deste autor prossegue fazendo referência à influência e aos estudos internacionais que se têm vindo a transformar numa “medida de competitividade de cada país em tempo de forte concorrência económica” onde a “cultura de avaliação não dá tempo para que as reformas produzam efeito, e impõe “um curriculum internacional a todos os países” (*Ibidem*, p. 52). Para ele há uma “grave falta de

continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re) fazer que dá a impressão de que se está sempre a começar do princípio” (*Ibidem*, p.66). Assim, torna-se urgente devolver as informações aos envolvidos, implicando-os, para que trabalhem os resultados usando a informação para agir.

Tomando os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) promovido pela OCDE (2003), Azevedo reforça a pressão dos resultados dos testes efetuados apelando á análise inteligente dos dados obtidos, cruzando-os com outro tipo de dados, salientando que se deve evitar “o oportunismo e a manipulação dos resultados” de forma a que os esforços estejam assentes na melhoria das escolas (*Ibidem*, p. 54).

O autor refere-se à avaliação de escolas em Portugal, mencionando os projetos já supramencionados: Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999); Qualidade XXI (1999-2002); Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); Melhorar a Qualidade (desde 2000); AVES (desde 2000); Efetividade da autoavaliação das escolas (desde 2005) e, finalmente, o normativo que veio regular o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior – Lei 31/2002, de 20 de dezembro.

O investigador reflete sobre os princípios gerais de uma avaliação que se pretende como uma prática para melhoria das escolas. Apesar das diferentes imagens e representações da escola, esta pode e deve avaliar-se com objetivos próprios, recorrendo a instrumentos adequados e implicando os atores fundamentais numa filosofia de responsabilidade social não esquecendo que a “direção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem, gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola” (*Ibidem*, p. 70). Mudar e melhorar não são a mesma coisa. As mudanças para se fazerem sentir devem ser assumidas por todos os implicados e, apesar de ser possível mudar, a melhoria das escolas passa por um processo rigoroso. A escola organiza-se em torno da sala de aula no entanto, é nas estruturas intermédias de gestão pedagógica que a Avaliação Integrada detetou as falhas mais importantes. Se a avaliação reconhece a centralidade do espaço que é a sala de aula, esta “intromissão” deverá ser feita incidindo “na análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas; na recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola; na observação das práticas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no “seu” espaço” Azevedo (*Ibidem*, p.71). Também deverá combinar o controlo administrativo com a prestação de contas, tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento das competências dos professores, envolvendo todos os membros da escola. No entanto, qualquer avaliação institucional, que pretenda ser integrada, terá de abarcar 4 componentes: o

contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola, identificando claramente os critérios de apreciação, através de um diagnóstico “claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objetivo, com juízos fundamentados”, usar “métodos qualitativos e quantitativos para compreender a realidade avaliada” e dar “voz a todos os sectores da escola, incluindo os estudantes, o seu sentir e a sua opinião” (*Ibidem*, pp. 74-77). Contudo, “É no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram (...) “a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação” (*Ibidem*, p. 77). Na realidade, a autoavaliação vista como “um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso” é “um conceito repleto de ambiguidade” (*Ibidem*, p.78).

Podemos categorizar a autoavaliação em função da sua orientação externa ou interna, do ponto de vista da relação entre a avaliação e a melhoria. Apesar dos esforços, a autoavaliação não é ainda uma prática regular e recorrente dos sistemas educativos europeus e revela a necessidade de dotar as instituições de autonomia para que sejam capazes de gerir a descentralização e se tornem instituições aprendentes. Este processo não está livre de tensões mas “insere-se no esforço coletivo da escola e a sua utilidade está em servir a eficácia deste esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação” (*Ibidem*, p. 82). A autoavaliação deve assentar igualmente em práticas de diálogo com alguém que não faça parte das respetivas escolas para poder cruzar informações e justificar tomada de posições. “Para além do apoio da administração, as escolas poderão beneficiar do contributo de instituições do ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a forma de assessoria” (*Ibidem*, p. 84).

2. Definição do problema

A avaliação acontece diariamente e em todos os setores. Podemos afirmar que a avaliação é comum a toda a sociedade e a escola como parte integrante da sociedade não escapa a esta realidade. A pressão social e política para avaliar todos os serviços providenciados pelo estado levou ao desenvolvimento de procedimentos de avaliação de escolas e à publicitação dos seus resultados satisfazendo, assim, a sede de informação revelada pela sociedade.

O sistema de avaliação externa foi definido em dezembro de 2002 com a publicação do decreto-lei nº31 e desde que se começou a realizar sistematicamente nunca foi objeto de uma avaliação profunda. O

processo foi decorrendo com alguma normalidade e sendo alargado a todas as escolas públicas nacionais. Foi sofrendo algumas alterações ao longo do primeiro ciclo de avaliação com base no proposto pelo CNE porém nunca foi realizado um estudo sobre o impacto ou consequências da sua aplicação.

Após a leitura das publicações, dos relatórios, dos estudos e a análise dos estudos empíricos relacionadas com a temática, percebemos que uma das áreas, ainda, pouco estudada é a que relaciona a avaliação externa e as lideranças intermédias de gestão. Este estudo surge, assim, numa tentativa de preenchimento de algumas dessas lacunas. É neste contexto que definimos a pergunta orientadora deste estudo e que funcionará como guia ao longo da investigação:

Qual o impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Avaliação?

3. Objetivos

Após a definição do problema elaboramos um conjunto de objetivos a que pretendemos responder no final do projeto de investigação. Os objetivos delineados são:

- 1º problematizar a avaliação externa nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;
- 2º analisar as perspetivas dos órgãos de gestão intermédia de uma escola do ensino básico quanto às dimensões organizacional, curricular e pedagógica;
- 3º analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa das estruturas intermédias de gestão.

Com base na definição destes objetivos, foram traçadas linhas orientadoras para a investigação. Definiu-se a metodologia investigativa a empregar optando-se por uma abordagem mista, escolheram-se como métodos de recolha de dados o inquérito por entrevista, o grupo de discussão, o inquérito por questionário e a análise documental. Para o tratamento de dados optamos por utilizar a análise estatística e a análise de conteúdo.

A estrutura do trabalho está organizada em seis capítulos, sendo que no início podemos encontrar a introdução onde fazemos uma breve contextualização do problema.

O primeiro capítulo corresponde ao estado da arte e aqui faremos uma abordagem à literatura existente sobre avaliação externa de escolas e alguns estudos empíricos que foram desenvolvidos nos últimos anos, estudando-os pormenorizadamente. Ainda neste capítulo, faremos a análise de relatórios nacionais e internacionais, nomeadamente: *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*

publicado pela OCDE, “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa” desenvolvido pela Eurydice, o parecer do Conselho Nacional de Educação apresentado em 2010 e o estudo de José Maria Azevedo. No final do capítulo, definimos o problema e os objetivos da investigação.

No segundo capítulo, corresponde ao quadro teórico que suporta esta investigação. Falaremos do conceito de avaliação, de avaliação de escolas, dos modelos e práticas de avaliação (avaliação interna e externa) e das funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). De seguida, abordaremos conceitos a que chamamos conceitos-chave porque nos parecem essenciais para fundamentação do modelo de avaliação de escolas em vigor neste momento em Portugal. Os conceitos abordados são: *accountability*, qualidade, eficácia/eficiência, melhoria e liderança.

O terceiro capítulo diz respeito ao processo de avaliação de escolas em Portugal, iniciando-se com a análise dos diferentes projetos de avaliação de escolas desenvolvidos a partir de 1992. Depois, é apresentada a evolução legislativa das lideranças intermédias, começando com a publicação do decreto 3:901 em 1917 e terminando com a recente publicação do despacho nº 137/2012 de 2 de julho. No final do capítulo, ainda faremos uma reflexão sobre o papel do coordenador de departamento.

O capítulo quatro corresponde ao enquadramento metodológico onde referimos as opções metodológicas, o estudo de caso, a recolha de dados e onde é realizada a caracterização da escola objeto deste estudo, assim como, dos participantes neste estudo. Pretendemos com este capítulo demonstrar quais os passos dados na recolha das informações essenciais para o crescimento deste estudo. São referidos, para além dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, inquérito por entrevista e grupo de discussão), as técnicas de recolha de dados e a ética subjacente a todo este processo.

No capítulo cinco realiza-se a análise e tratamento de todos os dados recolhidos. Faremos uma análise estatística dos resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário e uma análise de conteúdos da entrevista feita à coordenadora da equipa de autoavaliação e do grupo de discussão desenvolvido com a colaboração dos coordenadores de departamento. No término do capítulo realizamos uma análise aos documentos internos (projeto educativo e regulamento interno) da escola, aos documentos desenvolvidos pela equipa de autoavaliação, ao relatório da avaliação externa que decorreu no ano letivo de 2008/2009 e ao relatório da coordenadora da equipa de autoavaliação à data da visita da equipa de avaliação externa.

O capítulo seis representa a conclusão do estudo, onde serão apresentadas as principais apreciações, se identificam as limitações e se apontam caminhos para novas investigações.

Em anexo, inclui-se o pedido de autorização para a realização do estudo, a autorização, o pré-teste do inquérito por questionário, o inquérito por questionário, o guião do inquérito por questionário, o inquérito por questionário, o guião do inquérito por entrevista à coordenadora da equipa de autoavaliação, a transcrição do inquérito por entrevista à coordenadora da equipa de autoavaliação, o guião do inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento, a transcrição do inquérito por entrevista aos coordenadores e, por fim, a transcrição do relatório apresentado pela coordenadora da equipa de autoavaliação à data da realização da visita da equipa de avaliação externa.

Capítulo II

QUADRO TEÓRICO

Introdução

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre o conceito de avaliação e a avaliação de escolas, bem como sobre os modelos e práticas de avaliação, especificamente, a avaliação interna e externa tentando perceber as vantagens e desvantagens do seu uso. Falaremos, de seguida, das funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

De seguida, procuramos analisar os conceitos básicos que consideramos estar associados à problemática a avaliação externa: *accountability*, qualidade, eficiência versus eficácia, melhoria e liderança.

2.1 Conceito de Avaliação

Desde os anos oitenta, que se assiste ao retomar do destaque da avaliação enquanto mecanismo de regulação do sistema educativo, tornando a avaliação num dos procedimentos mais discutidos em educação, especialmente, na última década do século XX. De acordo com Fernandes (2005), a avaliação nas primeiras décadas do século XX tinha um carácter psicológico em que não chegava o exame de conhecimentos mas também era necessário perceber o que os alunos sabiam e/ou eram capazes de fazer. Após a II Guerra Mundial, emergiu uma visão sociológico da avaliação, na tentativa de perceber as origens e o percurso dos alunos. Porém, nos últimos anos, a perspectiva económica e de responsabilização domina a avaliação. O autor confia que as três visões não se omitem reciprocamente mas complementam-se.

Sobrinho (2003, p. 9) observa que avaliação desempenha um papel importante tanto no campo educacional como também nos diferentes domínios do Estado, sendo que, a maneira mais tradicional de a compreender não consegue “oferecer um quadro satisfatório de compreensão das funções que ela vem adquirindo”. Apesar das investigações realizadas, continua a não ser consensual e a revelar problemas. A avaliação constitui-se como um processo prático que nos dá uma perspectiva exata do que está a acontecer em todos os níveis da organização, bem como, eficiente porque minorará a autodefesa dentro da instituição

permitindo um câmbio de dados, uma abertura de comunicação, uma esclarecimento de metas, objetivos e de participação no desenvolvimento global da organização, ultrapassando o âmbito da aprendizagem e estendendo-se aos domínios das produções sociais, públicas e educacionais, não sendo, por isso, “património exclusivo da educação” (*ibid.*). A avaliação é encarada por Pinto e Santos (2006) como uma prática social que está inscrita num sistema mais vasto de práticas que desempenham funções em reorganizações sociais no caminho do desenvolvimento. Os autores referem que as funções da avaliação estão profundamente relacionadas com os movimentos da comunidade bem como das suas culturas. A avaliação educacional percorreu, assim, um longo caminho desde que se iniciou com Tyler (1949), há mais de meio século.

A avaliação faz parte do ensino e os professores praticam-na todos os dias, uma vez, que supervisionam constantemente o progresso evidenciado pelos alunos nas salas de aula. Tudo serve para avaliar, desde as expressões faciais, a postura chegando até aos testes. Alves (2004 p. 11) afirma que “avaliar é uma atividade natural ao ser humano, que consciente ou inconscientemente faz juízos de valores, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo”. Reconhece-se a avaliação como um instrumento fundamental para a promoção da reforma de instituições, para responder à procura do mercado que tem na retaguarda o Estado e “enquanto empreendimento a produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto de atividades académicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como às relações sociais, interinstitucionais e intrainstitucionais” (Sobrinho, 2003, p. 10).

Avaliar é conceber “hierarquias de excelência”, declara Perrenoud, sendo que sem “normas de excelência não há avaliação e sem avaliação não há hierarquias de excelência” (1999, p.26). Avaliar é um processo complexo no qual intervém forças de ordem exógena e endógena, relacionadas tanto com o avaliado como com o avaliador (Leite & Fernandes, 2002). A avaliação ajuda a sociedade ao atribuir valor de mérito, a prestar contas e, quando necessário, serve de base para findar um mau programa (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Avaliar é, segundo Pacheco (2001, p. 129), “a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais e informais, correspondendo a um ato preceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação”. A avaliação está orientada para ajudar a sociedade a melhorar porque é do interesse público e produz efeitos públicos fundamentais para as sociedades.

Apesar de a avaliação não ser uma ciência exata podemos afirmar que é uma prática aceite pela sociedade e, por isso, deve ser rigorosa e exigente, tanto na recolha de dados como na análise e produção de “resultados”. A avaliação passa a ser encarada como uma ferramenta que tem como objetivo

diagnosticar o rendimento e eficiência das escolas, bem como dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Lima (2010, p. 22) refere que a avaliação de “alunos, cursos, escolas ou departamentos (...) realiza-se necessariamente por referência, (...) a concepções, imagens ou representações de organização escolar”.

Segundo Ferreira (2007, p.12), “a procura da avaliação dos vários domínios da educação compreende-se pela necessidade de emitir juízos de valor, que visam a tomada de decisões” e, ao mesmo tempo, permitam responder às ansiedades políticas, económicas e sociais. Santos Guerra (2003, p.272) refere que “o arco semântico de avaliação é muito amplo” e que a tradução para português complica a precisão, uma vez que um único termo reflete realidades diversas que em “inglês tem referentes linguísticos diferentes: *accountability, assessment, self-evaluation (ibid.)*. É mencionado por Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 3) que a designação de avaliação *has been in the English language for centuries, and it has diverse functions and meanings during that time*. Garantem que só recentemente lhe foi atribuída uma definição mais precisa e que inclui explicações mais explícitas sobre os seus objetivos enquanto “entidade funcional”. Dias (2011) também considera que o vocábulo possui uma série de significados distintos, o que lhe confere uma acentuada polissemia. Aliás, segundo Guba e Lincoln (1989, p. 21), *there is no right way to define evaluation, a way that if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are*. Avaliar não é um fim, é um dispositivo de funcionamento didático que serve para controlar o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, gerir fluxos (Perrenoud, 1999). Avaliar é o mesmo que julgar, apreciar, ajuizar, decidir, atribuir juízos de valor, entre outros, ou seja, para Sobrinho (2003, p. 14), “um ato estreitamente ligado a escolher e optar”. Scriven (1991) refere que avaliar é o procedimento que determina o merecimento e a valia das coisas e, as avaliações ocasionadas, são o produto desse procedimento. Nevo (2007, p. 442) define a avaliação como *an act of collecting systematic information regarding the nature and quality of educational objects*. Azevedo (2005, p.43) defende que

“o juízo formulado durante a avaliação depende dos objetivos principais” ou seja “se a avaliação está centrada nas normas ou em *standards*, o juízo incide sobre a conformidade e pode desencadear procedimento disciplinar; se está sobretudo em causa o processo, o juízo é mais de ordem do conselho que da imposição de uma mudança, pois baseia-se muito na experiência e na investigação; se o que domina é o resultado, o juízo é mais preciso, ou seja, os objetivos são ou não atingidos”.

Ao longo da história do conceito de avaliação, este tem assumido diversas acessões que não são fruto do acaso mas estão intimamente ligadas a díspares posições ideológicas, epistemológicas, psicológicas e pedagógicas, sendo que, esta complexidade se relaciona com a multiplicidade das intenções,

com as pessoas e as instituições envolvidas, assim como, a variedade de interesses individuais e sociais (Sobrinho, 2003). Para Hargreaves, Earl e Ryan (2001) a avaliação tem quatro objetivos: i) responsabilização; ii) certificação; iii) diagnóstico e iv) motivação. O modo como a avaliação é percebida e praticada, de acordo com Boggino (2009), está associada: i) às funções assumidas perante a sociedade; ii) aos critérios de validação dos conhecimentos; iii) à maneira como é concebido o conhecimento e a aprendizagem e iv) à concepção de aprendizagem que serve de base à prática docente na sala de aula. De acordo com Pacheco (1994) a avaliação tem várias funções, designadamente uma função pedagógica, uma função social, uma função crítica e uma função de controlo. No entanto, Nevo (2007, p. 444) faz referência a cinco funções: i) *decision-making*; ii) *improvement*; iii) *accountability*; iv) *professionalization* e v) *certification*. Em qualquer dos casos a avaliação gera recomendações que têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, contudo, a avaliação pode produzir, concomitantemente, sanções ou atribuir bonificações. Clímaco (1992, p.22) considera que “ a correção sistemática de alguns pontos fracos levou a introduzir outras dimensões no processo de avaliação, cada vez mais concebida como estratégias na evolução e mudança da educação, assente na autonomia, quer se tenha por objeto de análise os indivíduos ou as instituições”.

A realização de debates tem permitido discutir temas fundamentais em três áreas: (i) avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) avaliação dos professores e (iii) avaliação das escolas. A avaliação é, assim, o foco central das reformas que acontecem e dizem respeito à construção de diferentes tipos de sociedade. Em última análise, a avaliação tem a ver com o “discernimento da qualidade” e constitui-se como algo familiar ao ser humano porque, no dia a dia, formulam juízos sobre tudo o que os rodeia, tomando decisões baseadas nesses juízos, não deixando de ser subjetivos, uma vez que, os julgamentos se baseiam em critérios e na maioria das vezes são confinados por valores, princípios sociais e estimas pessoais (Nevo, 2007).

Em síntese, i) a avaliação é um procedimento racional para saber quais os conhecimentos que os alunos aprendem nas escolas; ii) a avaliação serve tanto para avaliar o resultado como o processo; iii) a avaliação pode ter uma natureza diagnóstica, formativa ou sumativa e iv) a avaliação dever ser clara, consistente, abrangente e equilibrada para atingir os mais diversos objetivos.

2.2 Avaliação de Escolas

Santos Guerra (2003, p.225) declara que “as escolas são instituições que funcionam independentemente do seu êxito” e que quando realizam uma avaliação, os dados obtidos não chegam para compreender os fenómenos “sociais, intelectuais, éticos políticos” que estão na sua base. Seguindo esta linha de pensamento, Afonso e Costa (2011, p. 156) asseguram que “desde finais do século XX que a avaliação se converteu, à escala internacional, numa obrigação institucional na maior parte dos países desenvolvidos”, tendo sido, os países anglo-saxónicos os primeiros à utilizar ferramentas de medição da eficácia e da qualidade, seguindo-se muito de perto as grandes instituições internacionais. A prestação de serviços, a melhoria e modernização dos serviços públicos tem sido tema de debate por parte do Parlamento Europeu. A pressão para que se concretize uma avaliação dos serviços públicos, nomeadamente as escolas, conta com começos e lógicas diferentes e, por vezes, contraditórias que não se podem reduzir a avaliação a uma “dimensão técnica” porque sustenta “visões, interesses e expectativas” políticas, sociais e económicas (Azevedo, 2005). O objetivo final desta pressão é modificar e tornar mais eficazes os sistemas de gestão públicos, isto é, procurar que a qualidade dos serviços prestados se reflita numa sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento. Para Marchesi (2002, p. 33), “as rápidas transformações que a sociedade vem sofrendo exigem da parte do Sistema Educativo e das escolas, uma permanente atitude de atualização e renovação”. Tornou-se, assim, imperativo saber porque é que algumas escolas são mais eficientes do que outras, de que maneira é que o contexto social de cada uma se imiscui nos seus resultados ou até que ponto a “qualidade” da escola está posta em causa por causa dos resultados dos exames. A temática da avaliação de escolas assumiu uma grande importância por causa i) da visibilidade patenteada pela escola; ii) a autonomia progressiva outorgada às escolas; iii) a pressão pública e as lógicas de mercado; iv) a contração de recursos financeiros; v) o controlo e a regulação exercidos sobre a educação; vi) as estratégias de marketing e promoção das escolas e vii) a melhoria e o desenvolvimento das organizações (Costa & Ventura, 2002). Todavia, Lafond (1999) enumera apenas três justificações que suportam a necessidade de avaliação da escola:

a) a pressão da opinião pública – esta razão está relacionada com o perfil do aluno no final do seu percurso académico. Os pais e os empregadores exercem pressão no sentido da escola evoluir segundo os seus interesses;

b) a constatação da “singularidade” da escola – a escola aparece representada como uma entidade viva, com personalidade, identidade e ambientes próprios. Não há escolas iguais e se não há escolas iguais é necessário avaliar a sua “globalidade”;

c) o acréscimo da autonomia dado às escolas desde o início dos anos noventa – mais autonomia significa mais responsabilização e prestação de contas pelas práticas aí desenvolvidas.

A racionalidade, a responsabilidade social, a coerência institucional e o aperfeiçoamento profissional são destacadas, por Santos Guerra (2002), como justificação da necessidade da avaliação das escolas.

A avaliação de escolas não se afigura, pois, uma tarefa fácil, representando

“um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação direta e da auscultação dos atores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (*ibid*, p.15).

Neste sentido, a avaliação das escolas é uma tarefa tendencialmente conflituosa porque as escolas são organizações. Ao agitar esse poder, a avaliação vai interferir em interesses, motivações e, em última instância, criar conflitos. A avaliação de uma instituição, enquanto sistema gerado por numerosas estruturas e relações, diferentes atores e valores, requer que esta se coloque em questão, num processo social que tenha como objetivo a construção de juízos de valor sobre as suas atividades e a instrução de processos mais adequados e apropriados para a amplificação da qualidade (Sobrinho, 2003). A avaliação de escolas tem sido objeto de diversos tipos de elocuições que são, por vezes, contraditórios porque há quem afirme o seu valor enquanto processo de reabilitação das escolas enquanto outros a consideram um instrumento de “legitimação meritocrática que hoje impregna a vida dos quotidianos escolares” (Cosme & Trindade, 2010, p. 33). Apesar das dificuldades que podem ser criadas pela avaliação de escolas, esta é, uma necessidade justificada pela “veneração” da eficácia, da qualidade e da responsabilização, da rentabilização de recursos e das exigências da sociedade. Afonso e Costa (2011, p. 157) referem que

“a cultura de desempenho surge hegemonicamente associada a uma conceção da educação vista, cada vez mais, como extensão do cálculo económico e integra, entre outros: o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados; a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino; a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional que complexificam a natureza e o formato das informações recolhidas.”

Assim, adquirem relevância os exemplos de administração empresarial, que apontam a avaliação de escolas como uma ferramenta essencial na promoção de qualidade, sobretudo, na disposição e uso eficaz de meios. Paulatinamente, a frase “avaliação de escolas” foi-se instalando no vocabulário social e, pouco a pouco, tornou-se algo real e normativo nas políticas educativas. Diferentes governos foram

contribuindo para que esta política se fosse tornando realidade, introduzindo diplomas e práticas que conduziram ao sistema avaliativo que temos hoje. De acordo com Clímaco (1992, p. 15)

“as necessidades de comparabilidade entre escolas e entre sistemas educativos têm levado ao desenvolvimento de instrumentação, isto é, instrumentos e técnicas de análise de resultados, que permite identificar as características essenciais que descrevem e operacionalizam o desempenho do sistema de modo a captar a sua evolução, mas também a acompanhar e perceber o seu desenvolvimento”.

Marchesi (2002) é do entendimento que a avaliação pode ter dois desígnios diferentes: o domínio administrativo e a prestação de contas tendo como objetivo o conhecimento do funcionamento da escola para verificar se os objetivos estabelecidos estão a ser atingidos. O outro propósito da avaliação está relacionado com a melhoria do funcionamento das escolas e pretende a procura de informação sobre o seu funcionamento, importante tanto para a comunidade educativa como para a sociedade. Para Santos Guerra (2003), quando a iniciativa de avaliação procede do poder é fácil converter-se num mecanismo de controlo. O processo de avaliação deve consistir numa “experiência enriquecedora para a escola”, constituindo um presente do qual podem retirar benefícios profissionais acabando com a ideia de que o processo é “indesejado, inquietante e ameaçador”. Contudo, na sua perspetiva, o processo é algo que ainda não é uma “necessidade suficientemente exercida”, uma vez que cada professor se preocupa, sobretudo com a avaliação dos alunos. A avaliação de escolas tem dois propósitos, segundo o CNE (2011), sendo um deles a função de melhoria e o outro a possibilidade de analisar as diferenças de desempenho das escolas visando a melhoria e a equidade. Cada vez mais escolas entendem a avaliação como uma ferramenta decisiva enquanto procedimento de melhoria e estratégia de progresso, desenvolvendo processos de autoavaliação ou solicitando avaliações externas. Santos Guerra (2002) menciona a existência de vários perigos neste tipo de avaliação e para os quais devemos estar atentos: i) a transformação da avaliação num fim em si mesma; ii) o perigo de rejeitar tudo o que é negativo para a imagem da escola; iii) esperar que a avaliação resolva todos os problemas ou anule as complicações; iv) desconsiderar a avaliação como não científica, caso os resultados não sejam os pretendidos; v) aceitar os resultados como satisfatórios embora a avaliação não tenha sido rigorosa; vi) antever os interesses dos protagonistas à verdade ou interesses comum; vii) fazer da avaliação um ajuste de contas; aproveitar os resultados da avaliação para justificar decisões teimosas e iníquas e viii) calar os aspetos negativos e fazer paralelos interessadas, isto é, alimentando a competição e rivalidade de uma maneira desnecessária. Contudo, Azevedo (2005, p. 22) vê como vantagem avaliação institucional porque “reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização e exigência de

aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas”.

2.3 Modelos e práticas de avaliação

Nas formas de avaliação de escolas distinguem-se duas dimensões que estão em interação e que se complementam num processo de avaliação: a avaliação interna e a avaliação externa.

2.3.1 Avaliação Interna/Autoavaliação

O relatório da OCDE de 1989 para a qualidade das escolas, refere que a autoavaliação do estabelecimento de ensino é uma diligência em que os professores, na qualidade de especialistas, avaliam o funcionamento da sua escola com o objetivo de a melhorar (OCDE, 1992). Nesta perspetiva, este tipo de avaliação é, assim, orientado e conduzido por membros da escola e “pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada por membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fracos e fortes e possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (Góis, Alaiz e Gonçalves, 2003, p.16). De acordo com Nóvoa (1992), a avaliação interna tem como propósito essencial o acompanhamento dos projetos de escola, não sendo de excluir o desencadeamento de processos de avaliação internos que promovam a fiscalização organizacional. Aliás, a autoavaliação é aquela que permite que “os responsáveis pelo programa ou atividades (...) realizem a avaliação da sua própria organização” (Scheerens, 2003, p. 103). A OCDE (1992, p. 164) define a autoavaliação como “um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a sua escola a fim de melhorar a qualidade de ensino”. Meuret (2002) salienta que a avaliação interna deve permitir à escola adaptar o seu ensino às especificidades do seu público, tornando-se, assim, numa “escola aprendente” capaz de instruir-se com a sua prática e com os seus equívocos. Para o CNE (2011) estamos perante uma verdadeira autoavaliação quando os dados recolhidos pelas escolas são alvo de análise e reflexão por parte dos seus autores, coletivamente, que reflita a sua intervenção através de um plano de melhoria. Stoll e Fink (citados por Law & Glover, 2000, p.159) veem a autoavaliação como central “*because real improvement comes from within and is not externally imposed or mandated*”, contudo, não significa que seja uma panaceia universal.

Rocha (1999, p. 13) assevera que a autoavaliação das escolas “é um conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da ação educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino”. A avaliação interna deve ser vista como um ação de responsabilização da escola e que ajudará olhar para si mesma e descobrir aspetos que necessitam de ser alterados ou conservados para que as metas circunscrevidas sejam alcançadas. Já Marchesi (2002) considera que este tipo de avaliação deve constituir-se como rotina sendo algumas das suas vantagens a melhoria do conhecimento da escola, das suas características, problemas (que podem influenciar o presente) e os dados obtidos. Para o autor são limitações do processo a dificuldade em focar problemas que afetam o funcionamento da escola, uma vez que, são os professores que têm que a “suscitar e analisar”. Outras limitações são a objetividade dos dados obtidos, assim como, “a existência de pontos de referência externos que ajudem a interpretar as avaliações realizadas” (*ibid.*, p. 35). McLeod (citado por Clímaco, 1991, p. 88) identifica duas funções na autoavaliação: a função de orientação que permite analisar e comparar a escola com os “referentes académicos e nacionais” e a gestão educativa que conduz á reflexão para a capacidade de utilização dos recursos, que pressupõem uma reflexão sistemática do funcionamento e otimização dos recursos bem como a caracterização das situações através da identificação dos pontos fracos e fortes que norteiem a escolha de prioridade e formas de intervenção. Santos Guerra (2003, p.165) afiança que o processo de autoavaliação “permite, por um lado, o risco de que cada grupo atue segundo critérios que justifiquem o trabalho que estão a fazer ou, por outro lado, lhes permitam eliminar o que seja incómodo”. A necessidade deste processo “radica na sua capacidade de desenvolvimento curricular e de aperfeiçoamento do profissionalismo dos docentes” (*ibid.*, p.169). O processo de autoavaliação pode ser “total” ou, apenas centrar-se em alguns aspetos, de acordo com a demanda, a disponibilidade temática e a premência na resolução de um problema. Para Clímaco (1991) as práticas de autoavaliação desenham-se como estratégias de aprimoramento das instituições e, assim sendo, os objetivos estabelecidos são os adequados à situação específica da escola, bem como a metodologia, a observação, a recolha e análise dos dados obtidos. Afonso (citado por Alaiz *et al*, 2003, p.19) reconhece a existência de três escopos para o desenvolvimento da autoavaliação: i) a melhoria do desempenho ao identificar áreas problemáticas e na procura de soluções; ii) enquanto “instrumento de *marketing*”, ou seja, a difusão dos resultados na sociedade coopera para o reconhecimento coletivo e revela-se como estratégia para conseguir apoios e criar, ao mesmo tempo, uma maior procura por parte dos potenciais interessados e iii) ajuda a gerir a pressão promovida pela avaliação externa porque auxilia a antecipar estratégias de melhoria ou a fundamentar as debilidades identificadas. A autoavaliação revela-se, assim,

como “um esforço coletivo da escola” cujo préstimo está em servir a eficácia desse esforço (Azevedo, 2005). Este procedimento que se quer contínuo e negociado, pelas partes interessadas, tem uma função educativa que pode ser reajustada sempre que necessário.

Para Alaiz *et al* (2003), a autoavaliação possui um conjunto de especificidades: i) é um “processo de melhoria da escola” que através da elaboração de referenciais possibilita a formulação de juízos de valor; ii) é um “exercício coletivo” que tem por base o diálogo e o confronto de perspetivas sobre o que é a escola, a sua função, o seu objetivo e as suas finalidades; iii) é um processo de crescimento profissional e responsabilização social que pode ser conduzido internamente mas pode contar com a participação de agentes externos (amigo crítico). Braga (2010, p. 171) relata que “ a autoavaliação é menos formal e orientada por objetivos de regulação e melhoria, pelo que tem um carácter faseado e progressivo” em que são colocados novos desafios após as recomendações feitas terem sido superadas, ou seja, a escola aprende no seu interior e de acordo com a sua evolução.

2.3.2 Avaliação Externa/Heteroavaliação

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), afirmam que tal como acontece por toda a Europa, o ambiente benéfico à avaliação externa está associado a um novo princípio de avaliação dos organismos responsáveis pela avaliação externa, cujo objetivo final é o reconhecimento e credibilidade da escola pública através da concessão de um “selo de qualidade”. Lima (2008) acrescenta que nos últimos anos tem havido um crescimento na demanda por informações sobre as atividades desenvolvidas pelas escolas porque estas são o reflexo do desejo de responsabilização pela oferta prestada e uma preocupação crescente com os “padrões de qualidade” e com a maneira como o dinheiro dos contribuintes é despendido.

Esta intensa atividade avaliativa é referida por Figari (2008), ao argumentar que a avaliação externa é uma problemática que se tem discutido bastante em Portugal, ao contrário de outros países onde a discussão parece ter chegado a um impasse, talvez porque a avaliação tenha entrado na rotina das escolas ou porque, aparentemente, as escolas vão produzindo indicadores que são posteriormente usados pela OCDE. A avaliação externa consiste num processo que é efetuado por agentes externos à escola colaborando com os membros da escola. Para Nóvoa (1992, p. 38), “este tipo de avaliação é decidido normalmente por razões institucionais, que se prendem com a necessidade de controlo organizacional do sistema de ensino”. Contudo, e ainda de acordo com o autor, não podemos excluir a possibilidade deste tipo de avaliação estar relacionada com o momento de introdução de remodelações educativas. Santos

Guerra (2003) considera que este processo é imprescindível e que deve ser realizado por especialistas independentes do meio escolar, uma vez que demonstram um maior rigor científico. A avaliação deve ser solicitada pela escola que “funcionará como patrocinador e participante” (*ibid*, p. 167). Segundo Marchesi (2002, p. 35), esta avaliação deve ser realizada por pessoas e equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria “comunidade, educativa, quer por ordem da administração responsável”, tendo como grandes dificuldades, o desconhecimento da escola e o receio dos professores por não entenderem com clareza as consequências da avaliação e o desacordo com o que é apresentado. Como vantagens, o autor referencia a maior objetividade, imparcialidade e a hipótese dos dados poderem ser analisados à luz dos dados obtidos em escolas parecidas. Também o CNE (2011) alude como vantagens o afastamento em relação à dinâmica interna da escola e a possibilidade de comparação com outras escolas, contudo, a grande desvantagem é o stress que se gera face avaliação externa. Azevedo (2002) concorda e acrescenta como desvantagem o desconhecimento da escola evidenciado pelos avaliadores externos. Lima (2008, p. 284)) refere que

“alguns criticam a realização desta avaliação porque alimenta o espírito competitivo entre escolas, daí resultando efeitos perversos como o aprofundamento do elitismo (...) e o estreitamento do currículo na maior parte delas, baseado numa focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objeto de exames nacionais e que têm um perfil mais saliente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos”.

Ainda, de acordo com o autor, alguns investigadores consideram que a manutenção da divisão entre escolas “boas e más” pode ter consequências nefastas para as escolas que revelam mais dificuldades.

2.3.2.1 Modelos de Avaliação Externa

A avaliação é um processo onde se identificam, recolhem e apresentam informações sobre o valor das metas, da planificação, da realização e impacto de um objeto com o propósito de orientar a tomada de decisões tendo em vista a solução de problemas e a compreensão dos factos (Stufflebeam & Shinkfield, 1993). Segundo o CNE (2011, p. 32) a avaliação tem como propósitos gerais a melhoria “através da identificação dos pontos fortes e das áreas prioritárias para o desenvolvimento” e o facto de “permitir olhar para as diferenças de desempenho das escolas considerando questões como equidade e assegurando que a melhoria é para todos os alunos”.

Stufflebeam (2003), afirma a existência de dois tipos de modelos de avaliação de escolas. O primeiro modelo é definido como a representação das exigências de um sistema de avaliação totalmente

funcional e pode ser adaptado e aplicado na avaliação de *students, personnel, programs and other school aspects* (*idem* p. 786) constituindo-se como elementos de ligação locais *standards for evaluation, the school mission and ongoing assessments of students' needs* (*idem*, p. 787).

O modelo tipo II, chamado CIPP, é o modelo idealizado que permite orientar a avaliação formativa e sumativa de programas, projetos, pessoal, produtos, instituições e sistemas e está implantado nos Estados Unidos da América e alguns países europeus. O CIPP (acrônimo de *Context, Inputs, Process* e *Products*) é composto por quatro tipos de avaliação: i) *context to assess needs, problems, and opportunities*; ii) *inputs to assess planned means of addressing targeted needs*; iii) *process to assess implementation of plans* e iv) *products to assess intended and unintended outcomes*. O arquétipo CIPP foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer um elo de ligação entre a avaliação e a tomada de decisões, sendo a informação encarada como extremamente valiosa e relevante em todas as fases e atividades do programa. Pretende-se envolver os decisores no desenvolvimento do processo de avaliação tornando as suas conclusões relevantes e passíveis de ser aproveitadas na readaptação do projeto. No início da sua aplicação, Stufflebeam considera essencial a constituição de um grupo de trabalho composto por 15 elementos – o diretor, pelo menos três professores, dois encarregados de educação, dois ajudantes de professores, dois auxiliares educativos, dois alunos, dois representantes locais e o responsável pela avaliação na escola – com a duração de três anos. Stufflebeam considera que a escolarização é essencial e vital para o desenvolvimento de qualquer sociedade e a avaliação é fundamental para uma escolarização eficaz

Este modelo CIPP aplicado à avaliação de escolas é representado por Sanders e Davidson (2003) do seguinte modo:



Figura 1 – Modelos de avaliação de escola (Sanders & Davidson, 2003, p.815)

O modelo CIPP é versátil e adaptável aos objetivos particulares de cada projeto, sendo abrangente porque se preocupa com todas as etapas da avaliação tanto *a priori* como *a posteriori*, ou seja ao longo de todo o processo formativo. Este modelo é desenhado para ser usado em avaliações internas e nas externas contratadas e tem como objetivo final fornecer informações que ajudarão os prestadores de serviço a avaliar e a melhorar os serviços para servir melhor os beneficiários do programa.

2.3.3 Avaliação externa versus avaliação interna

Estes dois tipos de avaliação são, por vezes, colocadas uma contra a outra. Uns preferem a avaliação externa porque a consideram objetiva, imparcial, clara e baseada em dados quantitativos o que ajuda nas comparações entre as escolas. Este tipo de avaliação, permite, assim definir normas de qualidade que podem ser solicitadas a todas as escolas. Contudo, existem outros que preferem a avaliação interna porque a consideram mais válida e capaz de mostrar a complexidade da atividade educativa que acontece em cada escola.

Para Nevo (2007) ambas as avaliações são importantes e não podem existir por si mesmas. A avaliação externa tende a ser mais burocrata, simplista e a ser entendida como uma ameaça às escolas. Por outro, quando a avaliação interna atua sem a avaliação externa tende a deteriorar-se em julgamentos inofensivos, que as escolas entendem como alternativa à avaliação externa. A avaliação interna protegerá a avaliação externa de se tornar demasiado simplista e irá criar uma atitude mais positiva em relação à avaliação na escola. A avaliação externa servirá como incentivo à melhora da qualidade das ações desenvolvidas e a avaliação interna será entendida como um desafio, encorajando o diálogo entre os dois tipos de avaliação.

Segundo Marchesi (2002), estes dois tipos de avaliação devem ser executados em simultâneo mas de forma independente. São ambas ferramentas fundamentais para a mudança e melhoria da escola. Santos Guerra (2003) acrescenta que a avaliação externa deve complementar o processo de autoavaliação institucional. Na sua opinião, poder-se-á falar de um processo de “coavaliação”, isto é, na combinação do processo de avaliação externa e interna” (*ibid.*, p. 169). Terrasêca (2011, p.123) defende que a avaliação externa deve monitorizar “a qualidade global (...) que permite que cada escola possa balizar o seu trabalho a partir de informações disponíveis” e, nesta lógica, cria-se a responsabilização de cada escola. Na

perspetiva do CNE os dois tipos de avaliação são paralelos e complementam-se porque existe uma interdependência, uma vez que, a avaliação externa pode ser parcialmente baseada nos resultados de uma avaliação interna e o juízo feito numa avaliação externa pode ser utilizado na avaliação interna (2011, p. 34).

A “avaliação externa é controladora e a avaliação interna é autorreguladora” afirma Pinto (2010, p.72). A avaliação externa só pode atingir o objetivo de ajudar a escola a aperfeiçoar-se se for precedida e acompanhada pela autoavaliação implementada na escola. É assim que as escolhas se desenvolvem e progridem. Azevedo (2005) garante que a tónica da avaliação externa é colocada na formulação de juízos enquanto na avaliação interna é a mudança; a avaliação interna pretende encontrar estratégias e meios que promovam a melhoria da situação enquanto a avaliação externa visa o controlo da qualidade dos resultados e a assegurar-se da concretização das medidas de melhoria. Para o investigador, é no “diálogo entre as duas perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” e que as escolas beneficiam com a combinação da avaliação interna com a externa, uma vez que, “a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação (...) e a avaliação externa sustenta a validação da avaliação” (*ibid*, p. 43). A avaliação externa é favorecida quando se apoia em relatórios elaborados pelas equipas de autoavaliação (Bolívar, 2012).

2.4 Funções da avaliação

2.4.1 Avaliação Diagnóstica

Sendo parte integrante do processo avaliativo este tipo de avaliação tem como finalidade encontrar os pré-requisitos dos alunos, tendo em atenção o que se quer ensinar, isto é, esta avaliação ajuda a situar os alunos em relação aos objetivos projetados e regular os percursos para a edificação da aprendizagem, ou seja, desejar-se evitar derivações ao que foi traçado e impossibilitar a ocorrência de consequências marginais ao caminho delimitado e aos resultados (Leite & Fernandes, 2002).

A avaliação diagnóstica é caracterizada como sendo capaz de identificar as dificuldades dos alunos e a tomar medidas para as modificar. Esta avaliação é informal e contínua, Hargreaves, Earl & Ryan (2001). A avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento de avaliação inicial quer no momento de avaliação pontual e consiste no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos.

Pela sua natureza de levantamento de informação, de modo algum será possível que os dados recolhidos contem para a progressão dos alunos, constituindo exclusivamente um indicador para os professores.

2.4.2 Avaliação Formativa

Tradicionalmente, a avaliação formativa era encarada como uma soma de diferentes práticas incluídas no processo de ensino/aprendizagem e que buscavam contribuir para que os alunos adquirissem as aprendizagens consideradas importantes. Neste tipo de avaliação fazia-se uma autoanálise, diagnosticavam-se problemas e procurava-se solucionar os problemas identificados (Cortesão, 1993).

Segundo Abrecht (1994), o objetivo deste tipo de avaliação é conduzir o aluno a um caminho que lhes permita identificar e assimilar os aspetos positivos e as falhas que se vão produzindo durante o seu percurso. A avaliação formativa foi pensada como algo destinado a ser útil tanto ao aluno como ao professor. O autor considera que esta avaliação pode servir de contrapeso da avaliação sumativa e evitar os “efeitos perversos” que esta avaliação suporta. Para Sobrinho (2003, p. 158) “a avaliação formativa é, pois, uma relação de ensino e de aprendizagem, não é uma simples relação de controlo”. A avaliação formativa inclui uma dimensão diagnóstica que ajuda a identificar o ponto de partida do aluno em relação aos seus saberes, competências e interesses servindo de base para a organização do processo de ensino/aprendizagem, recorrendo a instrumentos e procedimentos que permitam compreender a situação e o conhecimento ao longo do processo de formação (Leite & Fernandes, 2002).

Stufflebeam e Shinkfield (2007, p.702) definem a avaliação formativa como uma avaliação *that assesses and assists with the formation of goals and priorities; provides direction for planning by assessing alternative courses of action and draft plans; and guides program management by assessing and interim results*. Enquanto Pinto e Santos (2006) a consideram como a que está serviço de um programa em desenvolvimento tendo como finalidade a melhoria.

A preocupação central desta a avaliação é a recolha de dados, a orientação do processo de ensino/aprendizagem, apontando falhas ou aprendizagens que ainda não foram adquiridas ou que é necessário melhorar/consolidar, sendo realizada continuamente. Segundo Méndez (2002) uma avaliação que aspira a ser formativa tem que estar ao serviço da prática e dos que nela participam, tendo como objetivo final a melhoria dos que dela beneficiam e que apenas deve ser expressa através de comentários.

2.4.3 Avaliação Sumativa

Num modelo mais tradicional a finalidade implícita deste tipo de avaliação é medir a quantidade de conhecimentos adquiridos e apreciar o nível de reprodução desses conhecimentos, não esquecendo os padrões e os critérios definidos e aplicados a todos os alunos, num determinado período escolar. Este tipo de avaliação, também chamado de somativo, evidencia um sentido de soma e está relacionado com o cálculo dos resultados finais, médias e classificações numéricas atribuídas apresentando, assim, uma visão mais parcelar. A avaliação sumativa, no entanto, revela a visão de sumula e de síntese de conjunto que pode ser usado para construir. Na opinião de Leite e Fernandes (2001, p. 26) “a avaliação sumativa e as características enunciadas justificam que ela continue a fazer parte sentido no processo de avaliação de aprendizagens”. De acordo com o Despacho normativo 24-A/2012, de 6 de fevereiro, avaliação sumativa possui dois objetivos: i) informar o aluno e o encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar ou disciplina” e “ii) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (art.º 7).

Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 715) afirmam que a avaliação sumativa ajuda os *consumers whether a developed product or service – refined through development and formative evaluation – is a better buy than other alternatives*, ou seja, a avaliação sumativa ocorre após o desenvolvimento de um produto, o fim de um programa ou de um ciclo e fornece informações que permitem o julgamento do avaliador. A avaliação sumativa, de acordo com Cortesão (1993), assume um carácter normativo e foca-se nas aprendizagens mais importantes a adquirir, mas Pinto e Santos (2006, p. 25) este tipo de avaliação “é aquela que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento”.

Em última análise, a avaliação sumativa está ligada à mediação e classificação do grau de consecução do aluno no final do processo (trimestre, semestre, ano), tendo como finalidade a certificação mediante a determinação de níveis de rendimento.

2.5 Conceitos básicos

2.5.1 Accountability

O desempenho e a prestação de contas são lemas dos anos 90, referem Stoll e Fink (2002), bem como a noção de que a melhoria acontece desde que os alunos sejam testados e as escolas e os professores sejam responsabilizados pelos resultados obtidos. Para Barzanò (2009, p. 76),

“a cultura de prestação de contas que caracteriza a sociedade de hoje, e a educação em particular, vai para além dos procedimentos formais implementados pelos sistemas educativos, e cobre um amplo leque de relações, envolvendo uma variedade de públicos e de parceiros sociais, com interesses diversos”.

De acordo com Afonso (2010, p. 147), as políticas de *accountability* têm sido balizadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis nacionais e transnacionais”. Como consequência desta “nova vaga democrática”, Afonso (2009), as demandas populares pedindo maior clareza, prestação de contas e responsabilização dos organismos públicos vão ganhando cada vez mais adeptos. Krasowski (2009, p.5) refere a existência de quatro tipos de prestação de contas neoliberais: *consumer, contract, performative and corporate*. O autor refere que a educação é profundamente influenciada pela prestação de contas performativa, em que as escolas são responsabilizadas perante o público geral e respondem a padrões de educação exigidos pelo governo. Nesta perspetiva, as políticas atuais são criadas para medir, julgar e melhorar o desempenho das escolas, exigindo-lhes responsabilidades perante os padrões externos. A prestação de contas apresenta-se, assim, como um movimento mundial ligado às escolas e as instituições públicas”, fazendo parte de uma “filosofia de transparência da ação das instituições públicas e escolas face aos poderes públicos” que as sustentam (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.31), isto é, o Estado, os contribuintes e os usuários que são representados pelos pais e alunos. Para Azevedo (2005, p.18) os consumidores querem informações que lhes possibilitem a escolha da escola que oferece “melhor relação custo-benefício”, ou seja, o cliente quer ter garantia de qualidade e de conhecimento atualizado. Clímaco (1992, p. 18) atesta que “as escolas são pressionadas no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam”. Podemos afirmar que a pressão da competitividade sob a forma de alto rendimento, melhor eficiência e sistemas de excelência estão a afetar as escolas e os professores. Vivemos numa era de avaliação, de

prestação de contas, de resultados e indicadores, assim como, numa era de vigilância da comunicação social, sempre ansiosa por divulgar os resultados. E, segundo Azevedo (2005, p. 19), “a avaliação surge entre a lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como fonte de informação e de controlo social da educação”. De acordo com Barzanò (2009), numerosos países elaboraram procedimentos e instrumentos para que as escolas respondam perante outros, visando sempre o aumento da eficiência e o melhoramento da qualidade e dos resultados. Sousa (2012), alude que as entidades empregadoras pressionam implícita ou explicitamente no sentido de obtenção de informações adicionais à facultada pelas escolas. Para se obterem dados de desempenho e eficácia da escola ou instituição pública é necessário fazer uma análise exigente dos resultados obtidos pelos alunos, dos procedimentos usados e da utilização dos meios existentes, procurando uma correspondência entre o que foi investido e o “produto” final. Para Afonso (2011, p. 86), “um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”.

Barzanò (2009) argumenta que se tivermos em conta a situação da educação, neste momento, o conceito de *accountability* é um conceito chave que tem vindo a ganhar importância. Para a autora, o conceito, representa um dos movimentos mais “viajantes” nas reformas educativas dos diferentes países. É um conceito polissémico e contraditório, com uma longa história, sendo que a sua relação com a educação não é nova. A *accountability* deve ser encarada como um algo intrincado quanto a procedimentos e práticas em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem estar integradas (Afonso, 2011). Segundo Azevedo 2001, p.48),

“a prestação de contas no sistema de ensino devia traduzir-se na institucionalização de práticas regulares e contínuas de autoavaliação do desempenho social das organizações escolares e do próprio sistema na sua globalidade, na sua comunicação aos diversos intervenientes no processo educativo e na sua análise conjunta, tendo em vista identificar e corrigir as suas deficientes prestações”.

Bercher *et al* (citados por Barzanò, 2009, p. 54), identificam as causas que estão na base da prestação de contas:

- i. o aumento do interesse dos pais e encarregados de educação pelas atividades desenvolvidas nas escolas, ou seja, uma maior implicação das famílias nas atividades escolares e, em última estância, no sucesso dos alunos;

- ii.a atribuição de uma maior importância à participação na vida da escola, pelos professores, encarando-a como uma das suas funções;
- iii. a alteração do conceito de consumidor, isto é, a população passou a ser encarada como consumidora, possuidora de necessidades e direitos e não apenas como utente dos serviços públicos;
- iv. o aparecimento de uma predisposição que, por um lado, está preocupada com os gastos do estado e, por outro, desconfia dos poderes públicos, incluindo a educação;
- v. o aumento do interesse pela definição de padrões de qualidade na educação.

Na perspetiva de Azevedo (2001) a prestação de contas é algo de muito positivo para as organizações. Assim, a “*accountability*” é: uma organização autoavaliar-se, revelando os sucessos e insucessos, anseios, expectativas e novos projetos, construindo, através do diálogo, metas comuns e traçando os caminhos, mobilizando os agentes, avaliando os percursos para atingir os resultados pretendidos; ii) sinónimo de progressão e de aceitação de uma função social difícil de executar; iii) levar a escola a pensar-se como provedora de uma função social e no desempenho enquanto entidade prestadora de uma missão pública à comunidade local.

Em Portugal, não se pode negar a existência de uma discussão sobre o tema, nem a atenção crescente dada a esta questão. O debate sobre a prestação de contas torna-se, especialmente intenso, quando as práticas de avaliação geram reformas que influenciam diretamente as escolas, como por exemplo, a aplicação de testes padronizados e a divulgação de tabelas ordenadas de escolas (*rankings*) classificadas segundo os resultados obtidos. Esta obsessão avaliativa em redor dos exames é referida por Afonso (2002) tendo como objetivo cumprir duas funções básicas que se completam: servir de ferramenta de controlo central e propagar a concorrência entre as diferentes escolas. A prestação de contas pode ser encarada como uma justificação do que é feito, como é feito e de que forma, implicando, na maioria dos casos o desenvolvimento de uma forma de avaliação (Afonso, 2011). Deste modo, a prestação de contas deve ser “fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (*ibid.*, p.84). O tipo de avaliação que mais se harmoniza com a *accountability* é a avaliação sumativa externa. Segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), esta será realizada por avaliadores externos, utilizando critérios homogéneos definidos antecipadamente, num dado período de tempo. Desde 2001 que os resultados dos exames externos padronizados são o suporte da organização de escolas *rankings* das que são, posteriormente, divulgados à

opinião pública dando origem a muitos debates sobre a sua pertinência e as consequências sociais e educacionais do seu uso. Todavia, “os resultados de uma avaliação orientada para a prestação de contas podem ser um útil instrumento na gestão da escola” (*ibid.*, p.31). Para Fiolhais (2012, p.11), os exames têm servido para que as escolas se aperfeiçoem, fornecendo-lhes indicadores preciosos (...) e têm sido úteis a toda a sociedade (...) para ela adquirir uma noção mais fiel acerca do sistema educativo que mantém.” Este tipo de avaliação pode levar à apresentação de soluções que pretendam a melhoria, uma vez que, fornece informação acerca das diferentes áreas que compõem a escola. Afonso (2011) afirma que os *rankings* difundem “efeitos de mercado”, quando se comparam escolas públicas e privadas e de “quase-mercado”, quando se verifica a comparação de resultados entre escolas do ensino público. Podemos considerar como inferências positivas dos *rankings* a interpretação dos dados pelas escolas e a posterior adoção de estratégias de manutenção ou melhoria. Contudo, como consequência negativa apontamos a pressão sobre as funções realizadas diariamente pelos docentes e a associação, dos resultados e desempenhos dos alunos, à avaliação dos professores. Também Sousa (2012) refere aspetos positivos e negativos dos *rankings*. Se por um lado, permitem a confrontação da evolução dos resultados de uma escola ao longo dos anos, por outro lado, podem existir resultados “perversos” se as comparações forem cegas e não tiverem o cuidado de contextualizar as escolas e as regiões tanto socialmente como economicamente.

As políticas de prestação de contas são vistas por alguns críticos “como um controlo mecânico e intrusivo, que impede que os profissionais expressem a sua criatividade e um sentido de responsabilidade mais autêntico e que ameaça os valores educacionais mais importantes (Barzanò, 2009, p.75). Os críticos não negam a necessidade de as escolas terem de responder perante públicos variados usando diversos tipos de procedimentos trabalhados mais abertamente para que as determinações e resultados sejam apreendidos por todos. Porém, têm presente os riscos, desafios e efeitos negativos intrínsecos à *accountability*.

Leithwood *et al* (citados por Barzanò, 2009) identificaram quatro “abordagens” ao tema da *accountability*.

- abordagem de mercado – as escolas são encaradas como organizações que competem entre si e quando funcionam num “clima de mercado” a eficácia e a qualidade aumentam; há um produto para vender e para atingir esse objetivo têm de melhorar ao ritmo da mudança de mercado;

- abordagem descentralizada – a escola necessita de prestar contas para demonstrar o uso dos recursos e, por isso, dispensam mais atenção ao público e parceiros locais salientando os resultados e as questões financeiras;

- abordagem profissionalizada – tem em conta os padrões de qualidade tanto para os conhecimentos como para as capacidades e desempenhos profissionais. Para além disto, tem em atenção a monitorização das “boas práticas” e a evolução das proficiências e capacidades profissionais na educação;

- abordagem de gestão – pede a introdução de procedimentos coerentes para produzir escolas norteadas para a eficiência. Os objetivos são, por isso, claros e exequíveis.

Ainda nesta problemática, Afonso (2011, p.98) considera que “a construção de modelos democráticos transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (...) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade”. Para que tudo isto seja exequível é indispensável um diálogo aberto e transparentes com os parceiros locais que permita restabelecer a confiança social face à escola. A prestação de contas não consiste, apenas, em revelar taxas, gráficos e números. É mais do que tudo “um momento de diálogo social e de análise crítica do desempenho das instituições educativas e dos seus vários intervenientes” (Azevedo, 2001, p.249). Ou seja, todos avaliam os percursos traçados e os resultados conseguidos, mas tendo como objetivo final a conceção de contextos que permitam a sua melhoria. Na opinião de Afonso (2011), em Portugal apenas existem políticas e normativos legais, assim como expectativas sociais e práticas, não existindo, porém, um sistema de *accountability*, pois, na sua perspetiva, a prestação de contas é um problema de “cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica” (2011, p. 168).

2.5.2 Qualidade

A maioria das instituições deseja que a qualidade esteja associada a tudo o que se constrói e as escolas enquanto organizações não fogem à regra. De acordo com OCDE (1992, p.42) “o ensino é desde, há alguns anos, objeto de debates políticos cada vez mais frequentes e as suas finalidades são, elas também, postas em causa”. O combate ao analfabetismo, a democratização e massificação do ensino, o alargamento da

escolaridade obrigatória concomitantemente com os problemas sociais, que acabaram por se tornar problemas escolares, colocaram o sistema de ensino sobre pressão. Por isso, nos últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade na educação tem vindo a manifestar-se nas suas iniciativas. Clímaco (1992) defende que a redução do orçamento determinado para a educação trouxe inquietações sobre o rendimento e eficiência educativa.

A crise económica universal e os seus resultados, nomeadamente, o desemprego e as transformações tecnológicas têm levado ao questionamento sobre a capacidade de resposta das escolas na promoção de formações adequadas às novas realidades e necessidades laborais. Para Dias e Melão (2009), a globalização e a sociedade de informação são responsáveis pela necessidade de satisfazer as expectativas dos alunos, pais e encarregados de educação, assim como, da sociedade em geral. Na opinião dos autores, também as escolas sentem a necessidade de se conhecerem a si mesmas e de identificarem as suas debilidades visando pôr em prática procedimentos de melhoramento que atinjam a “excelência”.

A ideia de que tudo pode ser avaliado tem vindo a ganhar terreno no quotidiano. Apesar da discussão sobre a qualidade de educação não ser algo novo, a importância e a complexidade que o sistema de ensino adquiriu, exacerbaram-no (Clímaco, 1992). Por isso, circunscrever a noção de qualidade em educação não é uma tarefa simples, uma vez que é objeto de análise de disciplinas tão díspares como a sociologia, a pedagogia, a economia e a psicologia.

O vocábulo qualidade tem diferentes significados, ou seja, é polissémico, não é consensual, depende do contexto social e histórico e a sua perceção, que se espera seja objetiva, terá sempre um elemento de parcialidade. Góis e Alves (2005) observam que o carácter polissémico do vocábulo não ajuda o debate, uma vez que não existe acordo sobre o que é “uma escola de qualidade”. Venâncio e Otero (2002, p. 60) declaram que “o conceito de qualidade é diferentemente percebido, conforme o papel e a função que desempenham”. O relatório da OCDE, de 1989, afirma que a noção de qualidade pode ter várias significâncias e que tanto pode ser descritivo como normativo ou que avocará apenas uma particularidade. O relatório prossegue referindo que se pode usá-la num sentido mais geral ou coletivo, isto é, nesta situação referir-se-á à “essência de uma entidade”. No ensino e sempre que se fala em sentido normativo o termo qualidade adquire uma importância e um sentido políticos maiores (OCDE, 1992). Para Stake e Schwandt (2008), a qualidade é um conceito multidimensional, discutido e, contudo, nunca totalmente inteligível. Venâncio e Alves (2002, p. 60) consideram que a qualidade enquanto conceito é complexo, contingente e normativo, porque varia com o “ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; porque depende dos objetivos que se definirem, das perceções dos atores e das condições em que decorre a ação

educativa; e porque depende do padrão de referência”. Para a OCDE (1992), as definições de qualidade estão subordinadas pelo afunilamento dos objetivos do ensino, que são fundamentalmente, os resultados que se pretendem obter. De acordo como o autor, a ideia de qualidade pode perceber quatro utilizações diferentes: “atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato); grau de excelência ou valor relativo: normativo; bom ou excelente: normativo; e características ou juízos não cifrados: descritiva ou normativa” (*ibid.*, p.42). Diaz (2003) refere que uma primeira definição de qualidade está relacionada com a definição de eficácia, uma vez que se refere à conquista dos resultados pretendidos. Nesta perspectiva, a qualidade é o que os alunos conseguem atingir no fim de um de um determinado nível escolar ou no fim de um plano de estudo. Uma segunda definição de qualidade prende-se com o que o aluno consegue aprender e a sua relevância tanto para o aluno como para a sociedade, isto é, uma educação de qualidade é aquela em que os conteúdos apreendidos correspondem às necessidades intelectuais, afetivas e sociais das pessoas. Uma terceira dimensão de qualidade relaciona-se com a qualidade dos processos e os meios que o sistema oferece para o desenvolvimento educativo dos alunos. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que apresenta os alunos com os recursos (corpo docente, estratégias diversificadas, material informático, etc.) necessários para que eles alcancem a excelência.

Stake e Schwandt (2008) afirmam que a qualidade é um vocábulo extenso que congloba as noções de mérito, valor e significância.

Cabrito (2009, p. 181), assegura que “falar-se de qualidade em” implica sabermos, perfeitamente o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar a sua concretização no terreno”. Góis e Alves (2005) reafirmam que a discussão sobre a qualidade não é uma tarefa fácil, porque pressupõe que olhemos para a escola como um todo, mas tendo em atenção as interações que se estabelecem entre as diferentes áreas da escola. Avaliar a qualidade de algo implica, sempre, um conjunto de instrumentos que nos permita comparar algo, isto é, um referente. A este propósito, Stake e Schwandt (2008) aludem que para discernir a qualidade devemos ser capazes de perceber a ausência ou a presença da qualidade. Os autores afirmam que distinguir a qualidade é sempre uma questão de expectativa e comparação, sendo que, a comparação é fundamental. Quando nos referimos às características e propriedades de algo, diz-nos o senso comum que estamos a falar de qualidade. Contudo, quando nos referimos à qualidade de um programa educacional, falamos em termos de atingir objetivos, ir de encontro ao que os alunos pretendem, falamos em apreciação da excelência, em mérito ou valor. Stoll e Fink (2002, p. 168) referem que as palavras-chave a usar quando se fala em julgamento de qualidade de uma escola devem promover a

self-accountability translatable into wider accountability – teachers and principals need to know they make a difference to their pupils' progress, development and achievement, provide useful indications of what works well and what needs to be improved; guarantee equal opportunities for all pupils; determine trends in schools' effectiveness and improvement over time; lead to further development.

Vicente (2004) evidencia que a qualidade pode ser um fator de diferenciação e que, mais do que nunca, tem de ser vista como um preceito fundamental, ou seja, a garantia de superioridade competitiva para a sobrevivência de uma organização num ambiente cada vez mais competitivo, sendo o objetivo da qualidade, a satisfação do “cliente/utente”. A qualidade deve ser encarada como algo transformador da cultura dessa organização e é, por isso, que na opinião do autor (*ibid.*, p. 41), “a qualidade é em si mesma, um processo cultural, uma forma de produzir, de estar e de viver”.

A existência de três correntes na área da qualidade é referida por Vicente (2004): a europeia, a americana e a japonesa. A europeia usa a abordagem que tem como suporte a norma da *International Organization for Standardization* e que é responsável por um conjunto de normas que instituem os requisitos mínimos para que uma instituição construa um projeto de qualidade, permitindo-lhe obter a certificação. Existe, ainda, outra organização, na Europa, que preconiza um sistema de qualidade e concede prémios pela qualidade de um organismo, a *European Foundation for Quality Management*. A corrente americana defende que a qualidade não ocorre acidentalmente, mas é configurada através da planificação, controlo e aperfeiçoamento da qualidade. A perspetiva japonesa fundamenta-se na estatística e, principalmente, na consideração e apreciação do ser humano.

Diaz (2003) declara que a implementação de procedimentos de avaliação da qualidade em educação deve sempre terminar com um conjunto de apreciações ou juízos de valor sobre os resultados conquistados e que tanto irão servir de orientação dos gestores das escolas como das autoridades educativas. Azevedo (2001, p.229) assegura que “a qualidade (...) induz-se, programa-se, organiza-se e avalia-se.” Para o autor a qualidade assenta no rigor técnico, na avaliação e persuasão e todo este trabalho exige persistência, firmeza e requer a participação alargada, ou seja, a busca da qualidade resulta da junção de numerosos fatores e dos atores envolvidos. Sousa (2012, p. 67) afirma que “melhorar padrões de qualidade da aprendizagem é uma tarefa complexa e morosa”, assim como, transmutar “o paradigma de avaliação dominante na sociedade”. De acordo com o Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de maio, no artigo 3.º a qualidade é definida como “ uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos”.

2.5.3 Eficiência versus eficácia

Stoll e Mortimore (1997, p.9), afirmam que *the last decade has seen a burgeoning of interest in the twin fields of school effectiveness and school improvement by politicians, policy-makers and practitioners*. Aliás, Riley e McBeath (1998) argumentam que a universalização crescente da educação significou que a linguagem da escola eficaz se tenha tornado comum entre os investigadores e tenha modelado o pensamento dos decisores políticos. Os autores prosseguem referindo que o clima global de competitividade que caracteriza agora o pensamento acerca da educação é visto como uma solução mágica.

A política de empréstimo reforça a crença de que os modelos de educação são passíveis de transferência, independentemente, do contexto e tornou-se algo comum. Também em Portugal, os decisores políticos se tornaram mais permeáveis a um discurso voltado para os valores da eficácia, que foi ganhando adeptos entre os órgãos de gestão e administração das escolas, pressionadas externamente, pela opinião pública ou pelas famílias, no sentido de se tornarem organizações mais eficazes e em permanente melhoria. Segundo Alaiz e Venâncio (2003), a pesquisa sobre a eficácia expandiu-se porque pretendia responder a algumas pesquisas que inferiram que a causa que mais influenciava os resultados escolares era a origem familiar dos alunos. Embora seja difícil determinar exatamente quanto se começou a examinar a problemática da eficácia pode afirmar-se que no mundo anglo-saxónico foram as publicações dos relatórios de Coleman *et al* (1966) e de Jenks *et al* (1972) que despoletaram o estudo da eficácia. Estes estudos surgiram em resposta à preocupação com a igualdade de oportunidades numa sociedade que estava dividida por clivagens sociais e económicas acentuadas. O primeiro estudo tornou-se numa referência porque se estabeleceu que a igualdade não podia ser reduzida a uma questão de igualdade de oportunidades de acesso e porque as conclusões do estudo colocaram em causa o que até aí se entendia como verdadeiro, isto é, a capacidade da escola inverter situações de “desfavorecimento social” (Pinto, citado por Lima, 2010). Este estudo concluiu que “o sucesso dos alunos era largamente independente da instituição onde estudavam (Lima, 2010, p.16). O estudo de Jenks reavaliou os dados estatísticos obtidos pelo estudo de Coleman e concluiu que a escola pouco afetava o fosso entre os alunos pobres e os alunos ricos e que o sucesso escolar era determinado pelas circunstâncias familiares, ou seja, as escolas, por si mesmas não afetavam o sucesso e o trajeto social posterior dos alunos. Em consequência destes estudos instalou-se na comunidade académica um ceticismo quanto à capacidade da educação tornar a sociedade mais equilibrada. Contudo, as conclusões foram sujeitas a fortes críticas e com a refutação destes estudos, realizaram-se outros estudos que demonstraram que algumas escolas apesar de terem características e

populações semelhantes obtinham resultados diferentes. Durante os anos 70, uma nova geração de investigadores começou a tentar compreender como é que os processos internos das escolas afetavam os resultados dos alunos (Lima, 2010). A escola passou a estar no centro da pesquisa e a ser encarada como o local onde o sucesso/insucesso era gerado. Na opinião de Venâncio e Otero (2002) a eficácia aparece associada a preocupações economicistas, o que se traduz na correspondência entre recursos e resultados. Segundo os autores pode falar-se em duas perspetivas. Por um lado, a perspetiva de que uma escola eficaz é aquela que otimiza os meios nunca perdendo de vista os resultados escolares conseguidos e, por outro, a perspetiva de que a eficácia está associada à diminuição das disparidades entre alunos. “Os conceitos de eficácia e de eficiência ora são utilizados como equivalentes ora são substituídos por efetivos quando se trata de atribuir uma qualidade” afirmam Góis e Alves (2005, p. 21). Porém, a ideia de eficiência está relacionada com a otimização de recursos enquanto a de eficácia está ligada à intencionalidade e à concretização de objetivos. Uma escola eficaz propaga o êxito educacional dos alunos e procura reduzir as diferenças que existem entre eles, valorizando as suas capacidades. O destaque da escola enquanto fator revelador na diferença dos resultados dos alunos acarretou a alteração do paradigma habitual que usava conferir essas diferenças às particularidades e às desigualdades familiares e sociais dos alunos. De facto, Nóvoa (1992, p.15) afirma que “a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que as envolvem”.

Para Bolívar (2003, p. 39), a escola eficaz é aquela que está “centrada nos resultados cognitivos dos alunos”, mas para Good e Rhona (1992, p. 94) as escolas eficazes identificam-se pela “existência de expectativas positivas em relação aos alunos”. Na opinião de Góis e Alves (2005, P. 21) a escola eficaz é a que “atingiu os seus objetivos com uma ótima rentabilização de recursos, sejam eles materiais ou humanos, seja nível do tempo ou dinheiros despendidos” enquanto Stoll e Fink (2002) a consideram como a que

“promotes progress for all its pupils beyond what would be expected given consideration of initial attainment and background factor; ensures that each pupil achieves the highest standards possible; enhances all aspects of pupils achievement and development; continues to improve from year to year”.

Na opinião dos autores, em alguns países as escolas eficazes estão associadas a uma orientação de regresso ao que é básico. Lima (2008) considera que os investigadores das escolas eficazes instituem para si mesmos os objetivos de sistematizar melhor o saber disponível sobre as matérias e torná-lo acessível. O desassossego mais premente é, assim, facultar o acesso à informação de maneira a influenciar a prática dos professores e daqueles com responsabilidades de administração.

Stoll e Fink (1999, p.31) identificam um conjunto de onze fatores associados a escolas eficazes: *professional leadership, shared vision and goals, a learning environment, concentrating on teaching and learning, high expectations, positive reinforcement, monitoring progress, pupil rights and responsibilities, purposeful teaching, learning organization and home-school partnership.*

Clímaco (1991, p. 19) atesta que “uma escola eficiente é aquela que é capaz de utilizar os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados”. Lima (2008) refere que a ligação entre a pesquisa sobre eficácia e as intervenções para a melhoria tem sido um facto inegável. Para Stoll e Fink (2002) a eficácia da escola continua a ser uma área de investigação dinâmica, com metodologias evolutivas, novas perceções, um aumento da construção de teorias e, em muitos países, só recentemente é que a melhoria das escolas foi relacionada com a sua eficácia. Law e Glover (2000, p. 153) afirmam que a eficácia escolar *has a major impact on evaluation of a national system of assessment, measures and reflection even though it's value remains highly contentious.*

2.5.4 Melhoria

Os debates em Portugal têm sido dominados pela temática da melhoria e da qualidade e, por isso, o conceito de melhoria tem aparecido, repetidamente, nas leituras realizadas e sempre associado a conceitos como prestação de contas, eficácia, eficiência e mudança. É neste contexto que se procuram soluções milagrosas para os problemas da educação.

A melhoria, enquanto conceito, é polissémica e deriva do vocábulo inglês *improvement*. Góis e Alves (2005), dizem que este conceito possui dois sentidos, sendo que o primeiro “identifica a melhoria da escola com os esforços desenvolvidos para fazer das escolas melhores locais de aprendizagem” enquanto, o segundo, é mais técnico e restrito onde se destaca o carácter planeado da melhoria, bem como, “a orientação para a consecução dos objetivos educacionais” (*ibidem*, p.15). O conceito vem evoluindo ao longo dos tempos. Nos anos 60, do século XX, a melhoria era implementada em contextos onde o Ministério da Educação detinha um peso considerável. Neste período foram realizadas reformas que buscavam adaptar-se à crescente democratização das escolas e eram pensadas longe dos professores. Nos anos 70 verificaram-se reformas impostas *top-down* e que acabaram por gorar-se, uma vez que não conseguiram responder à crescente massificação do ensino. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 37) salientam que “o facto

de muitos dos processos de melhoria serem de iniciativas exteriores à escola e do papel dos professores na tomada de decisão (...) ser reduzido terá estado na origem de muitos fracassos”. Todavia, nos anos 80, desenvolveu-se uma nova dinâmica associada aos movimentos de melhoria das escolas. As escolas tornaram-se mais autocéfalas e defendiam a melhoria como prioridade, advogando um papel mais interventivo. Na última década do século XX, assiste-se a tentativas de aproximação entre os modelos de melhoria e de eficácia das escolas, perspetivando-se uma nova abordagem de *down-top* em que as iniciativas partem dos professores e procuram responder aos problemas de cada escola e com os quais eles estão muito familiarizados.

Podemos afirmar que a massificação do ensino colocou as escolas perante novos problemas e acentuou outros (abandono escolar, indisciplina, insucesso, etc.). A abertura da escola a todos tornou-a mais heterogénea. Mais financiamento, mais professores, alterações ao currículo são algumas das respostas encontradas para fazer face a este problema. Seguindo esta linha de pensamento Bolívar (2012, p.10) afirma que “as políticas de melhoria de educação, desenvolvidas ao longo do Estado Social na segunda metade do século XX, foram mostrando-se progressivamente, incapazes e pouco operativas para dar resposta eficazes aos novos desafios, sendo necessário incorporar outras sensibilidades com estruturas distribuídas e horizontais”. O autor considera ser necessário agitar a competência interna das escolas para “regenerar internamente a melhoria da educação” (*ibid*, p.9), ou seja, o objetivo da melhoria da escola (*school improvement*) é criação de condições internas que potenciem o progresso da escola.

Nas últimas décadas surgiu um desassossego progressivo de que “para além da melhoria nas iniciativas particulares, importa a melhoria em grande escala” (Bolívar, 2012, p. 39). Como condição elementar da melhoria está a aceitação de um conjunto de valores acerca da escola, das suas metas, dos seus objetivos e a sua aceitação é subordinada pela natureza da liderança mas a mudança efetiva das estratégias é um processo que exige três etapas: primeira, estabelecer objetivos; segundo, planeamento racional para atingir os objetivos e, por último, a monitorização e avaliação (Law & Glover, 2000).

Surge então uma abordagem que concilia a melhoria com a eficácia, chamada melhoria eficaz da escola. Este tipo de melhoria perceciona a mudança educacional como algo planeado que valora os resultados de aprendizagem dos alunos, bem como a capacidade da escola de gerir os processos de mudança. A melhoria da escola comporta, segundo Stoll e Fink (1996, p.43), um conjunto de procedimentos “recorrentes e recursivos” em que a escola: i) aprecia os resultados; ii) se centraliza no ensino e na aprendizagem; iii) robustece a capacidade de orientar a mudança; iv) define o seu caminho; v) aprecia a sua cultura e labora para aprimorar preceitos culturais; vi) elabora estratégias que lhe permite

atingir os objetivos; vii) se orienta internamente para alcançar a melhoria e a mudança; viii) preserva o equilíbrio nos períodos mais complicados; e ix) supervisiona e avalia o seu progresso.

De acordo com Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), é de extrema importância que nas escolas exista uma cultura de melhoria, isto é, as escolas que possuem uma cultura de melhoria enraizada conseguem implementar processos de melhoria com maior facilidade. Os autores relacionam um conjunto de fatores com a melhoria: i) a pressão interna para melhorar; ii) a autonomia; iii) uma visão partilhada sobre o que se procura atingir; iv) a vontade de se tornar uma organização com práticas reflexivas; v) a formação e colaboração entre professores; vi) o envolvimento e motivação para a melhoria; vii) a liderança; viii) a estabilidade e ix) o tempo.

Em última análise, a melhoria deve ser olhada como algo contínuo e como um processo que faz parte da rotina e das dinâmicas das escolas inseridas num sistema mais vasto de desenvolvimento da escola porque, como afirma Bolívar (2012,p. 31), “uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros, e progride de modo contínuo”.

2.5.5 Liderança

Sendo um organismo de natureza complexa, a escola tem sido sujeita, a uma crescente vigilância por parte dos investigadores, tanto no domínio social, político como organizacional (Lapa, 2006), ou seja, a liderança dessas instituições tornou-se uma política urgente e um componente essencial na busca da escola eficaz, no aumento do desempenho e da prestação de contas. A globalização e a internacionalização das influências levam á convergência de políticas e práticas educativas, incluindo a liderança (Dimmock, 2005).

Torres e Palhares (2009 p.124) afirmam que “a instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI, vergada ao peso da dupla responsabilidade social que paulatinamente vem gerando certezas sob o impulso da ideologia dominante”. Na opinião dos autores, a escola não cumpriu a sua incumbência de provimento de mão-de-obra qualificada, capaz de se adaptar às verdadeiras necessidades do mercado de trabalho e uma vez que a escola falhou na sua principal missão, torna-se necessário a reorganização das instituições escolares tendo como objetivo fazer face às necessidades de uma sociedade cada vez mais universal e competitiva. As escolas públicas são culpabilizadas pela derrapagem económica mas, ao mesmo tempo, são indicadas como a solução para o crescimento económico (Duke, 1996). A escola pública tem sofrido nos últimos anos uma multiplicidade de medidas e programas renovadores com implicações ao nível

da administração e da organização, sendo o campo mais debatido, o da gestão e da liderança (Torres & Palhares, 2009). Assim, o estudo da liderança está hoje na ordem do dia, uma vez que uma organização, seja ela uma empresa ou uma escola, é tanto ou mais eficiente e produtiva quanto melhor for o seu líder. Para os decisores políticos uma liderança eficaz poderá ser encarada como a chave para a resolução de muitos dos problemas que a escola enfrenta (Riley e McBeath, 1998). Esta pressão para fortalecer e melhorar liderança é sentida há muito tempo em muitos países, segundo Dimmock (2005), sendo a liderança percebida como peça basilar da organização educativa e catalisadora de reorganizações bem-sucedidas. As tendências internacionais de políticas educativas produzem contextos de liderança cada vez mais semelhantes, ou seja, *school based management outcomes oriented curricula, market forces and competition, a need to forge united school communities and focus on standard and accountability are commonplace environments within which school leader are expected to function* (ibid., p.5). Para Lapa (2006, p. vi), “a liderança é um dos objetos fundamentais na mudança das práticas curriculares, sucessivamente discutidas pelas reformas e processos de revisão curricular”. Os desafios atuais exigem que os líderes (gestão) desenvolvam ferramentas que aumentem a participação de toda a comunidade educativa, estabelecendo parcerias, visando a sua melhoria. Os líderes são os grandes responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma organização e são percebidos como agentes de mudança. Dimmock (2005) considera que a globalização tem como consequência uma generalização do que é exigido ao líder e espera-se que o líder seja mais: proactivo na liderança e na gestão dos recursos das escolas para assegurar a melhoria do pessoal e dos alunos e responsável pelo desempenho das escolas. Contudo, liderar não é uma tarefa fácil. A liderança exige paciência, respeito, pactos e disciplina, uma vez que uma organização é algo vivo, dinâmico que lida com todo o tipo de parceiros.

O termo liderança é de origem inglesa e deriva do vocábulo “*to lead*” que significa “a capacidade para conduzir pessoas, para dirigir”. O *Oxford English Dictionary* assinala o uso do termo *leader* (líder) na literatura inglesa no século XIV, em 1300, enquanto *leadership* (liderança) aparece mais recentemente, isto é, no século XIX e, para Riley e McBeath (1998), é visto segundo muitas perspectivas e disciplinas como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a política e a gestão.

Segundo Jesuíno (1999 p.7), o conceito de “liderança tem como antecedentes a arte de comando” e chega até aos nossos dias, de uma longa tradição na literatura castrense. Na sua origem, a palavra está relacionada com a conquista de novos territórios e o aparecimento de grandes heróis, generais e construtores de impérios. Em todos estes feitos há dois elementos comuns – grandes grupos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos

perseguidos. São alguns exemplos de grandes líderes Átila - o Huno, Alexandre - o Grande e Gengis Khan. Se outrora se tratava, principalmente, de conduzir homens nos campos de batalha ou em grandes projetos de expansão territorial, hoje, a liderança exerce-se em todos os setores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os líderes serem emocionalmente fascinantes e desenvolverem a sua ação visando o futuro.

Em Portugal, o vocábulo liderança, sendo um neologismo, foi inserido mais recentemente e é resultante da influência das ciências sociais. Silva (2010) afirma que a aplicação do termo liderança, em Portugal e na educação, é algo muito recente. O vocábulo liderança significa coisas diferentes para diferentes pessoas e, por isso, existem muitas definições de liderança. De acordo com Yukl (1989), o termo foi retirado do vocabulário comum e inserido no vocabulário técnico científico, sem ser claramente redefinido. Jesuíno (1999 p.8) assegura que “existem tantas definições diferentes como autores que o tentaram definir”, mas existe sobreposição suficiente entre as diferentes definições, o que permite uma caracterização mínima do conceito. Na perspetiva de Yukl (1989, p.2), *researchers usually define leadership according to their individual perspective and the aspect of the phenomenon of most interest to them.*

De acordo com Cuban (citado por Rego, 1998), existem mais de 350 significados de liderança, mas não existe um entendimento claro e evidente que permita apenas uma interpretação de líder e liderança. Yukl (1989, p.2), refere que a liderança tem sido entendida *in terms of individual traits, behaviour, influence over people, interaction patterns, role relationship, occupation of an administrative position, and perception by others regarding legitimacy of influence.* Contudo, Whitaker (1999,p.88), afirma que a liderança “aparece como um conceito bastante mais difuso do que a nossa visão tradicional, que pode ser exercido a todos os níveis dentro de uma organização e cuja capacidade está, de uma forma ou outra, aberta a todos os participantes”. Para Jesuíno (1999), é a Weber que devemos o primeiro passo para a clarificação deste conceito, pois ele fala de legitimidade. Weber associa ao processo de liderança o carisma, isto é, as características psicológicas do líder e dos seguidores. Na sua opinião, à liderança estava associada a “dimensão carismática da autoridade”. Formosinho, Ferreira e Machado (2000) consideram que a transposição deste conceito para as escolas pressupõe a ideia de que um grupo exerce domínio sobre outro grupo. Adair (citado por Law & Glover, 2000, p. 20) identifica cinco particularidades marcantes da liderança: (i) *gives directions*, (ii) *offers inspiration*, (iii) *builds teamwork*, (iv) *sets an example* e (v) *gains acceptance*.

Uma vez que existem numerosas definições de liderança pareceu-nos pertinente a análise de algumas:

- Syroit (citado por Rego, 1998) - é um conjunto de ações de um sujeito que ocupa uma posição superior, e que tem como objetivo a condução e orientação das ações dos outros membros para atingir eficazmente o objetivo do grupo;
- Rojas e Gaspar (citado por Rego, 1998) - a arte de levar um grupo a construir o futuro desejado por esse grupo;
- Yukl (citado por Rego, 1998) - é um processo que influencia a interpretação dos eventos, a escolha dos objetivos, a organização das atividades para atingir os objetivos, a motivação dos seguidores, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção de apoios exteriores ao grupo;
- Jago (citado por Rego, 1998) - é o uso da influência na direção e coordenação das atividades dos membros de um grupo organizado, tendo em vista alcançar dos objetivos do grupo, mas tudo isto sem o uso da força ou da imposição;
- Burns (citado por Rego, 1998) - a liderança procura que todos ajam para alcançar determinados objetivos comuns, sejam, valores e motivações, crenças e necessidades, aspirações e expetativas;
- Rauch e Behling (citados por Yukl, 1989, p.3) - a liderança é o “process of influencing the activities of an organized group toward the goal achievement”;
- Bolívar (2003, p. 256) - a liderança “é uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (...) em função de tarefas e projetos comuns”.
- Whitaker (1999, p.88) - a liderança é “algo cuja concretização depende da conquista de uma posição de poder e de uma autoridade legitimadora de ações posteriores”.

A análise destas definições permite-nos concluir que existem pontos comuns em todas as definições. Uma liderança eficaz tem que ter em conta os desejos e objetivos de um grupo e não pode ser imposta. É um conceito profundamente significativo que se arrola com os intentos nacionais e locais, assim como, com as particularidades individuais e as exigências e expectativas das comunidades escolares. Assim, a liderança escolar constitui-se como a tomada de decisões sobre prioridades e, ao mesmo tempo,

estar apto para aprender e mudar (Riley & McBeath, 1996). De acordo com Heller (1999), o líder eficaz é aquele que consegue dominar um vasto conjunto de competências que vão desde a implementação à administração de processos que inspirem outros a atingir a excelência. Mas para Moos e Dempster (1998, p. 98), o líder da escola difere de acordo com as normas e os valores da sociedade e da comunidade onde a escola está inserida, bem como, a maneira como o líder entende o seu trabalho e como se veem a desempenhar o seu papel modela a sua atuação, sendo que, uma fonte de influência é a maneira como os líderes percebem as suas expectativas e as dos parceiros educativos. O líder deverá ter a capacidade de orientar o grupo e ao mesmo tempo dominar o assunto. Segundo Greenfield (citado por Bolívar, 2003, p. 255), a liderança surge como “um fenómeno organizativo (processos, atividades e dinâmicas) que torna possível, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo, de forma autónoma, os seus problemas”. É mais provável encontrar trabalho de equipa onde os líderes inspiram os funcionários a empenhar-se em causas superiores aos seus interesses (Duke, 1996).

Quanto a Portugal, Morgado (2004, pp.9-10) considera que a evolução da liderança nas escolas não tem sido fácil. Na sua opinião a “questão da liderança tem sido discutida como mais um problema de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação do que como pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola”. É com o Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que se associa liderança com as escolas. Neste normativo aparecem, ainda, palavras-chave como missão, eficácia, serviço público, direção estratégica, prestação de contas e gestão. O normativo pretende reforçar as lideranças das escolas, criar condições para que se afirmem boas e eficazes lideranças e criar, ainda, um primeiro responsável dotado de autoridade. No espírito da lei parece estar patente a problemática da liderança e criação da ideia de que a uma liderança forte está associada a autonomia e a eficácia do trabalho em equipa, em que uma pessoa surge como o responsável máximo. Este arquétipo surge em oposição ao modelo anterior, Decreto-Lei 115-A (1998), que apontava para uma liderança em equipa, encabeçada por um dos membros da equipa eleita, preferencialmente constituída por indivíduos com perfis que se complementavam e que, atuando em conjunto, poderiam ganhar em eficácia.

Mais recentemente, Bolívar refere a existência de uma liderança ideal chamada “liderança distribuída”. Este tipo de liderança reconhece que diferentes pessoas podem ser fontes de influência em diferentes ocasiões, ou seja, “a governança na educação pressupõe que a liderança não é um monopólio hierárquico e reconhece que a liderança deve ser compreendida como uma qualidade emergente numa

organização (2012, p.73). A capacidade de mudança depende não do topo, mas de uma liderança diluída e repartida.

2.5.6 Liderança, direção e gestão

Silva (2010, p. 74) assevera que “a liderança é um elemento crítico em qualquer organização, mas frequentemente confunde-se liderança com direção”. Apesar da quantidade de debates realizados sobre o tema não existe consenso, isto é, uma concordância sobre o sentido e mesmo as nuances distintivas são difíceis de obter. Todavia, na opinião de Yukl (1989, p. 4), “*it is obvious that a person can be a leader without being a manager, and a person can be a manager without leading*”.

Mas então qual é a diferença entre gestão e direção?

Em resposta, Silva (2010), refere que a liderança corresponde à “autoridade informal” que está presente em todas as organizações e, por vezes, se desenrola de maneira oculta, enquanto a direção é a “autoridade institucional” que está presente na tomada de todas as decisões no interior da organização. Bennis e Nanus (citados por Silva, 2010, p.75) afirmam que “a principal diferença é que os líderes colocam a ênfase nos recursos emocionais da organização e orientam-se para a mudança e a inovação, enquanto os diretores dão mais ênfase aos recursos físicos e materiais como o financiamento e a tecnologia, orientando a sua ação para a administração e a gestão”.

Os conceitos de gestão e liderança aparecem muitas vezes interligados e, por isso, existe alguma controvérsia sobre o que significam. A liderança é vista com frequência como um dos aspetos de gerência, com líderes frequentemente descritos como indivíduos carismáticos, visionários, possuidores de capacidade de mobilização e motivadores, mesmo que lhes falte as habilidades de gestão e direção como planear, organizar e controlar eficazmente os recursos. Para Whitaker (1999, p. 88), “um dos grandes desafios para um novo paradigma organizacional é a redefinição dos termos de gestão e liderança”. Mintzberg (citado por Rego, 1998, p. 27), a “liderança é um subconjunto das atividades do gestor”, enquanto Bennis e Nanus (*ibid, idem*) afirmam que gerir é “realizar, assumir responsabilidades, comandar”, enquanto liderar é “exercer influência, guiar, orientar”. Igualmente Zaleznik (1977) fala das diferenças entre os conceitos de gerir e liderar. Para este autor, os gestores são mais conservadores e analíticos e adaptam-se aos factos. Já os líderes são mais criativos e imaginativos e, assim, mais imprevisíveis. Os líderes tentam transformar, modificar as coisas não se conformando com nada. Segundo Rego (1998, p. 31), liderar é influenciar um relacionamento, envolve líderes e seguidores que procuram mudanças que refletem as intenções mútuas de

líderes e seguidores, enquanto na gestão há um relacionamento de autoridade entre gestores e subordinados. A gestão envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização. Na perspectiva de Law e Glover (2000, p.13) as funções de liderança, gestão e administração requerem *different but overlapping skills, knowledge and abilities*, sendo os líderes pressionados a usar mais criatividade tanto com os recursos materiais como humanos.

2.5.7 Tipos de liderança

Hoje em dia, pede-se a quem lidera uma organização que tenha conhecimentos que lhes permitam liderar da melhor maneira possível e, segundo Grilo (1996, p.23) “as escolas que têm líderes funcionam e as que não têm líderes não funcionam. Nesta perspectiva, os líderes são percebidos como “figuras heroicas” capazes de determinar o destino das organizações. Esta perspectiva aparece associada a uma qualidade mística, romântica do líder semelhante a, de acordo com Yukl (1989, p. 265), “*to other stereotyped heroes in our culture, such as the lone cowboy who single-handedly vanquishes the bad guys, and the secret agent who acts on his or her own to save the world*”. Nesta perspectiva tradicional, o líder é uma pessoa especial que estabelece o caminho, toma decisões e incentive as tropas, tomando os outros como pessoas sem poder e incapazes de dominar a mudança necessitando, para isso, de alguém que remedei o problema (Senge,1990, citado por Fullan, 1996, p. 704).

Para Revez (2004), espera-se que o líder se conheça a si próprio, tenha a capacidade de conhecer e entender os membros da sua equipa, possua o discernimento que lhe permita lidar com os sentimentos e emoções dos indivíduos que compõem o grupo, conheça a situação e seja intuitivo na hora de escolher o estilo que melhor se adapta à situação que vai ser influenciada. Os líderes impulsionadores de mudança devem emergir-se em situações reais testando constantemente as suas teorias contra novas situações e outras experiências (Fullan, 1996).

De um modo geral, e na base dos autores citados, a liderança é, genericamente, categorizada do seguinte modo:

- a) **Liderança autoritária** – é o líder oficial que determina a política que a escola deve seguir, dispensando os instrumentos e os processos de participação dos professores. Toda a dinâmica da escola é estruturada a partir da sua ação porque é ele que decide os objetivos, os recursos e estabelece as normas;

- b) **Liderança liberal ou *laissez faire*** – este é o líder amável ou benévolo. É o tipo de líder que abdica do exercício da autoridade e, por isso, os membros da organização dispõem de muita liberdade para agir. Este “afastamento” é percebido pelos membros do grupo e leva a um desalento geral e a uma diminuição das suas prestações;
- c) **Liderança democrática** – é o líder que estimula a participação na definição das políticas e estratégias da escola, assim como, na tomada de decisões, dando espaço à emancipação e liberdade dos membros do grupo. Este tipo de líder pretende que as decisões sejam tomadas a partir do debate e participação de todos os membros.

A eficácia (resultados) e eficiência (processos) da liderança representam o objetivo supremo de qualquer líder e, segundo Yukl (1989), existem critérios que podem servir de mensuração da “qualidade” do líder. Na sua opinião, o sucesso com que os objetivos são atingidos, a atitude dos seguidores em relação ao líder e, ocasionalmente, a contribuição do líder para a qualidade de operacionalização do grupo, segundo a percepção dos seguidores ou de observadores externos, são alguns dos preceitos que se podem usar. Os líderes mais eficientes e eficazes usam o seu “poder” subtilmente, tendo o cuidado de minimizar as diferenças sociais, valorizando a autoestima de cada seguidor. Uma liderança eficaz consiste em fazer escolhas e acomodá-las entre o mundo exterior e o mundo interior da escola. De acordo com Whitaker (1999), o líder tem de saber ouvir as ideias e sugestões dos outros e, por outro lado, mostrar as suas, harmonizando uma postura de amabilidade e de firmeza, ou seja, a eficiência nas organizações depende do acionamento da liderança adequada, quando e sempre que pertinente.

Contudo, independentemente do tipo do líder e da sua eficácia como líder, existem fatores que podem condicionar a sua atuação e que não são da sua responsabilidade, e são alguns exemplos, a existência de estruturas internas que condicionam a tomada de decisões; a cultura organizacional; o jogo de interesses entre os vários intervenientes da organização e as condições económicas e políticas, do momento, aliadas à situação do mercado de trabalho. Mas, como afirmam Riley e McBeath (1998), os líderes “eficazes” são também “bons” líderes. Eles distinguem-se pela sua visão, paixão e capacidade de inserir o espírito crítico no mundo complexo da direção e, ao mesmo tempo, focando-se nos alunos, no pessoal e na pedagogia da sala de aula.

2.5.8 Liderança e mudança

Formosinho, Ferreira e Machado (2000, p. 13) afirmam que “a escola é uma organização social, cuja atividade é exercida por pessoas e para pessoas que dão sentido à sua existência”. As escolas são organizações que têm vida própria e se vão construindo de acordo com o tempo e o contexto e, por isso, se vão alterando periodicamente. Para Whitaker (1999, p. 62), as mudanças “exigem conhecimentos e competências que nos permitem adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias” enquanto Perrenoud (1994, p. 416) afirma que “as reformas adotadas no papel apenas passam nas práticas, se os atores no terreno (...) tiverem interesse em aderir a elas e a respeitar o seu espírito”, ou seja, a mudança não se impõe por si mesma, tem de ser produzida “na cabeça das pessoas” porque uma mudança decidida e planificada não é uma mudança efetiva.

A mudança dependerá das estratégias adotadas pelos diversos protagonistas e devem compreender, por um lado, a mudança de atitude e das práticas e, por outro lado, a melhoria do funcionamento dos lugares de trabalho, nos quais eles agem e interagem. Sendo a mudança dinâmica e, de alguma maneira imprescindível, torna-se observável através das diferenças apresentadas no processo educativo ao longo do tempo, na forma, qualidade ou estado. As fronteiras da escola estão cada vez mais transparentes e o seu trabalho é mais visível aparecendo mais interligado com a família e a comunidade (Fullan, 1996) e, como tal, a liderança é radicalmente afetada. Compete à liderança a mudança da cultura de escola e a necessidade de mobilizar os grupos, tendo como objetivo o “rasgar” dos hábitos e formas acomodadas de ver a realidade, substituindo o individualismo pelo coletivismo e, de acordo com Formosinho e Machado (2000), o conceito de renovação aparece como um componente fundamental e elucidativo da realidade social, competindo aos líderes educacionais a responsabilidade de gerir a mudança e o impacto produzido pela mudança nas instituições. Fullan (1996) considera que um longo caminho foi percorrido desde os dias em que os líderes eram encarados como as pessoas que comandavam o barco com pulso firme, passando pela fase do diretor gestão, ao diretor como líder “instrucional” até chegar à noção fundamental do líder como agente de mudança. Mudar é, por isso, um procedimento de aquisição de novas ideias e deve implicar a mutação de atitudes e crenças (Bolívar, 2003). Chiavenato (2004, p. 465) afirma que “a velocidade de mudança e os desafios do mundo globalizado estão a conduzir a um sentido de emergência quanto à adaptabilidade das organizações, como condição para que sobrevivam”. Para Lapa (2006, p. vi), “a liderança é um dos objetos fundamentais na mudança das práticas curriculares”, porém, para Hargreaves e Fink (2007, p. 11), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar

extraordinariamente difícil de sustentar”. Bolívar (2003, p. 261) refere que a função da liderança na mudança varia e vai desde facilitar a concretização das tarefas, dar e divulgar uma visão da missão da escola e do ensino, organizar a escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões e até partilhar as responsabilidades, ou seja, a liderança enquanto catalisadora pedagógica da escola, leva ao comprometimento conjunto dos docentes no processo de mudança, “como um fator-chave no processo educativo”, ou seja, na perspectiva de Whitaker (1999, p. 89), “a gestão da mudança exige uma liderança múltipla e variada”.

Sergiovanni (2004) fala em agentes que podem impulsionar a mudança, isto é, forças que estão na retaguarda da mudança. Essas forças podem ser: burocráticas, pessoais, de mercado, profissionais, culturais e democráticas. A mudança pode ser dividida em forçada e não forçada. De acordo com o autor, as mudanças forçadas são aquelas em que a escola muda apenas o suficiente para evitar as sanções ou vencer o mercado e, nestas mudanças, podemos encaixar as burocráticas, pessoais e de mercado. As mudanças não forçadas são as que mais estimulam a escola e as que são mais rapidamente interiorizadas por todos porque não são impostas. Aqui, encontramos as culturais, profissionais e democráticas. Bolívar (2003) atesta que as mudanças podem ser ditadas e decretadas, todavia, se pretendem acontecer na escola, terão de advir do interior da escola, porque só quando as mudanças implicam a escola e os docentes é que afetam o “ponto-chave” que é constituído pelas aprendizagens dos alunos e no modo como são ensinadas pelos professores.

Rego (1998) afirma que podemos encontrar efeitos da atuação dos líderes. Estes efeitos podem ser diretos e indiretos. Como efeitos diretos consideram-se: a capacidade de levar o grupo a trabalhar mais e melhor, com a definição de metas de trabalho e incentivos à sua participação, o aumento da capacidade de trabalho do grupo através da formação, a eliminação dos atrasos e a duplicação de esforços e evitando o desperdício e a obtenção dos recursos necessários para realizar o trabalho através da aquisição de materiais como, por exemplo, a contratação de mais pessoal.

Os efeitos indiretos são mais lentos e mais duradouros. Nestes efeitos, podemos encontrar: a mudança na cultura organizacional, o desenvolvimento das capacidades e competências dos colaboradores e a alteração das estratégias.

Grilo (1996, p. 24) assevera que o que parece importante para o bom funcionamento das escolas é a capacidade da escola e da própria liderança para correr alguns riscos e passa também por assumir posições que extravasam, que fica fora dos limites do que é regulamentado centralmente.

Capítulo III

A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Introdução

No capítulo III pretendemos demonstrar que ao longo dos anos foram acontecendo experiências de avaliação das escolas através de projetos, programas e dispositivos, fazendo uma análise mais exaustiva das experiências de avaliação de escolas desenvolvidas em Portugal, brevemente referidas no capítulo I. Estes estudos são relevantes porque demonstram que a avaliação de escolas não começou em 2002, pois a implementação de uma avaliação de escolas há vem sendo acontecendo. A leitura destes programas, projetos e dispositivos torna-se, assim, obrigatória porque nos permitirá a contextualização do problema.

De seguida, faremos a caracterização do processo de avaliação externa de escolas em Portugal, bem como a análise evolutiva dos normativos relacionados com as lideranças intermédias. Por último, analisamos o papel do coordenador e a sua importância para a gestão das escolas.

3. 1 As “experiências” de avaliação de escolas em Portugal

3.1.1 Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório foi criado no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT), constituindo-se como obrigatório para todas as escolas que integrassem o PEPT. De acordo com Clímaco (2010, p. 8), o desenvolvimento do projeto foi consequência dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da participação nacional no projeto da OCDE “Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos” (Projeto INES) ”.

O Observatório “apresentava-se como ponto de partida para observar o desempenho da escolas, identificar prioridades para o seu desenvolvimento e para acompanhar os respetivos progressos” (Clímaco, 2005, p.196). Esta iniciativa abrangeu mais de 1000 escolas de diferentes níveis de ensino e tornou-se um marco da avaliação de escolas. O principal objetivo era a produção sistemática de informação sobre as escolas baseando a sua ação avaliativa em 15 indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa. Os indicadores englobavam aspetos sociofamiliares dos alunos, o ensino, o funcionamento da escola e os resultados educativos. Estabeleceram-se diferentes objetivos para o Observatório e, segundo Clímaco (2005, p. 197) “uns mais simples, instrumentais outros mais ambiciosos, estratégicos. Pretendia-

se, com o Observatório, i) dotar as escolas de instrumentos organizativos em ordem a saber usá-los enquanto instrumentos de autoavaliação, complementando-os com outros mecanismos de monitorização já existentes nas escolas; ii) fazer com que as escolas definissem metas e objetivos mais precisos; iii) criar/desenvolver uma atitude de reflexão de modo a priorizar a qualidade educativa como centro do trabalho desenvolvido e iv) responsabilizar todas as pessoas pela participação no processo de melhoria enquanto processo de mudança cultural. A organização deste Observatório deparou-se com alguns obstáculos, tais como, a recolha de informação que se encontrava dispersa e incompleta e a “falta de experiência e competência técnica para saber tratar e analisar os dados recolhidos, ou a falta de tempo para aprender e conduzir, com rigor metodológico, o processo de avaliação como uma estratégia de desenvolvimento, tornando-a um processo participado” (*idem*, p. 198).

Clímaco (2005) considera que o balanço final do projeto foi positivo, contudo, o escasso acompanhamento das escolas contribuiu para uma progressiva decepção, uma vez, que se foi tornando um procedimento repetitivo, reconhecendo-se a pertinência desta iniciativa que se apresenta como o primeiro dispositivo estruturado para a avaliação de escolas em Portugal.

3.1.2 Projeto de Qualidade XXI

O projeto foi lançado em 1999, sob a direção do Instituto de Inovação Educacional, e na sequência de um projeto-piloto, realizado a nível europeu sobre avaliação da qualidade da educação escolar. Tinha como objetivos o incremento das práticas de autoavaliação, da reflexão sobre as questões relacionadas com a avaliação e visava uma melhoria da qualidade educativa dos estabelecimentos de ensino. Este projeto foi aplicado em escolas do 2º e 3º ciclos e secundárias.

A grande finalidade do projeto era a melhoria da qualidade da oferta educativa de cada escola recorrendo a instrumentos e metodologias de autoavaliação para a obtenção de informação. Numa primeira fase esperava-se que a escola adotasse os instrumentos e metodologias necessárias para a implementação de processo de avaliação interna sobre o desempenho e funcionamento, assim como, a reflexão sobre os dados obtidos e, numa segunda, a partir das conclusões desenvolver medidas e procedimentos “de ação que capacitassem a instituição educativa de apresentar, no futuro, padrões mais elevados de qualidade” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 61). Para atingir este objetivo foram criadas duas entidades fundamentais: o grupo monitor do projeto e a figura do “amigo crítico”. O grupo monitor tinha como função acompanhar a realização do projeto na escola e promover uma maior articulação e diálogo entre os diversos

intervenientes. Para tal, o grupo monitor era assistido pelo amigo crítico (elemento exterior à escola) que procurava ajudar e incentivar o grupo de trabalho. O grupo monitor era constituído por elementos representativos dos professores, do conselho executivo, dos alunos e do pessoal auxiliar. Como entrave à continuação do projeto estão a não existência de instrumentos de trabalho, bem como dificuldades de ordem técnica e científica, sobretudo das escolas onde se estava a iniciar o processo de autoavaliação. Salienta-se que a maior dificuldade decorreu do recrutamento do “amigo crítico”, dado que deixou de haver financiamento para esse fim.

3.1.3 Programa de Avaliação Integrada das Escolas

Este programa de intervenção foi elaborado e aplicado pela Inspeção-Geral da Educação (de 1999 a 2002), tendo como objetivo proporcionar um sistema de observação e avaliação das escolas. O programa permitia ao Ministério da Educação e às escolas a prestação de contas em termos de desempenho e, ao mesmo tempo, contribuía para a melhoria da educação escolar.

Este modelo de ação garantia, assim, a qualidade de trabalho das escolas e era sustentado por um conjunto de instrumentos que foram revistos, após dois anos, tornando-os mais operacionais. Para que esta avaliação acontecesse tornou-se indispensável a recolha sistemática de informações sobre o desempenho das escolas em termos da qualidade do seu funcionamento, bem como ao processo de aprendizagem aí realizado. Salientam-se alguns objetivos da Avaliação Integrada de Escolas (AIE): i) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; ii) devolver a informação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos, contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já obtidos ou aperfeiçoando-os; iii) induzir processos de autoavaliação para consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores; iv) criar níveis de maior exigência no desempenho da escola e v) disponibilizar informação sobre o desempenho da escola através de um relatório nacional. Este modelo caracteriza-se por ser integrante porque envolvia diferentes objetos de observação e dimensões estratégicas como a organização e gestão escolar, resultados das aprendizagens, educação, ensino e aprendizagem e clima e ambientes educativos.

Todo o trabalho foi desenvolvido por uma equipa, sendo que, a fase preliminar, foi implementado pelos Serviços Centrais de IGE, através da preparação de instrumentos que seriam utilizados na fase seguinte. Numa segunda fase, a equipa iniciava o trabalho com uma reunião tendo como objetivo a apresentação do programa e da escola. Seguiu-se a análise documental, a entrevista e a observação. Após

estes trâmites e, numa reunião de encerramento, era apresentado um relatório oral do observado. Posteriormente, exemplares deste relatório eram enviados e as escolas dispunham de um prazo de dez dias para reagir ao relatório. Todo o trabalho era realizado num período de cinco dias para as escolas e sete dias para os agrupamentos existindo, ainda, um dia para a apresentação do relatório.

3.1.4 Modelo de certificação de qualidade nas escolas profissionais

O projeto “Melhorar a Qualidade” foi organizado pela Associação Nacional de Escolas Profissionais (1997 e 2001), foi patrocinado pelo Programa *Leonardo Da Vinci* e desenvolvido numa parceria internacional.

O projeto teve como principal objetivo a elaboração de um paradigma de certificação de qualidade para o ensino profissional, aceite pelos “agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares” (Azevedo, 2005, p. 59) e como objetivos específicos: i) a identificação de modelos de certificação já existentes; ii) a elaboração de um modelo de certificação da qualidade e dos instrumentos necessários à sua execução; iii) promoção da ideia de qualidade como hipótese de melhoria do subsistema educativo; iv) aplicação do modelo proposto recorrendo a metodologias que promovam a melhoria do mesmo; v) creditação do modelo junto dos responsáveis do sistema educativo e dos empresários e vi) avaliação do projeto e publicitação dos resultados nas redes nacionais e internacionais.

Para a elaboração do projeto foi necessário recorrer a noções provenientes do mundo empresarial, por exemplo: normas ISO, modelos de excelência, documentos de monitorização da IGE, bem como, o modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

Foram identificadas quatro áreas de intervenção: i) gestão e direção; ii) estudantes; iii) prática de formação e iv) controlo e avaliação da qualidade.

O projeto foi implementado em escolas situadas nas regiões de Setúbal, Serpa, Alentejo e Beira – Agueira.

3.1.5 Projeto Melhorar a qualidade

Este projeto foi desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), no ano de 2000, e em parceria com a “QUAL” (Formação de Serviços e Gestão de Qualidade, Lda.). Pretendia-se que as escolas associadas à AEEP realizassem exercícios de autoavaliação, utilizando como referência o Modelo de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*), mas

adaptado ao contexto das escolas portuguesas, tendo sido abrangidas quarenta e seis escolas particulares associadas da AEEP.

O principal objetivo do projeto era aumentar a melhoria contínua das escolas, partilhando saberes, experiências e “boas práticas”. As escolas foram analisadas segundo nove critérios: “liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade e resultados – chave do desempenho” (Azevedo, 2005, p. 61).

Durante a implementação do processo era nomeado um “Animador de Melhoria” e formado um grupo de autoavaliação que era apoiado por um consultor da QUAL.

3.1.6 Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias

O programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES) iniciou-se em 2000, sob a iniciativa da Fundação Manuel Leão, tendo o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

O modelo que esteve na base deste programa foi desenvolvido pelo *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, concebido pela Fundación Santa Maria, de Espanha. O referencial genérico deste programa refere a vontade de ligar a identificação dos fatores que provêm a qualidade do desempenho de cada escola com as ações e projetos e traduzi-los em melhoria da qualidade das escolas secundárias. Segundo Azevedo (2005, p.61), o modelo visa “valorizar quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos”.

O modelo estrutura-se de acordo com oito princípios: formatividade, longitudinalidade, participação voluntária das escolas, integração, confidencialidade, valor acrescentado da escola e articulação da avaliação externa com a avaliação interna respondendo a estes objetivos:

“i) conhecer os processos educativos de cada escola; ii) descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos e organização escolar; iii) analisar o impacto das mudanças, iv) analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem; v) permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas de características similares, vi) elaborar modelos explicativos da informação obtida; vii) colaborar na formulação aplicação de uma estratégia de melhoria e viii) conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal” (Azevedo, 2005, p. 62).

O modelo é aplicado por uma equipa da fundação, chamada equipa de coordenação, e por uma equipa de docentes da escola avaliada.

3.1.7 CAF - Common Assessment Framework

O CAF é um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional que foi desenvolvido como ajuda das organizações do setor público dos países europeus através da aplicação de técnicas de gestão de qualidade e tendo em vista a melhoria do desempenho e da prestação de serviços. A construção do modelo CAF teve a sua génese o Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (*European Foundation for Quality Management*), normas ISO 9000 e, ainda, num modelo desenvolvido pela Universidade Alemã de Ciências Administrativas, localizada em Speyer.

A CAF parte do princípio de que as lideranças podem orientar as organizações na obtenção de resultados de excelência de desempenho, na perspetiva dos cidadãos/clientes. Para que tal aconteça, as lideranças devem recorrer a estratégias, ao planeamento, a pessoas, a parcerias, a recursos e a processos. O modelo é desenvolvido tendo em vista quatro objetivos: i) a introdução na Administração Pública dos princípios da TQM (Total Quality Management) e a sua orientação progressiva através da autoavaliação; ii) simplificar a autoavaliação com o objetivo de alcançar um diagnóstico e um plano de melhoria; servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade e iv) auxiliar a aprendizagem entre as organizações do setor público.

O modelo pode ser aplicado em todas as organizações públicas da administração central, regional e local e mostra como vantagens: i) a avaliação fundamentada em evidências recorrendo a um conjunto de critérios largamente aceites no setor público europeu; ii) criar oportunidade de identificação de progresso e dos níveis de execução obtidos; iii) tornar-se um meio privilegiado para alcançar a consistência de direção e o consenso necessários à melhoria da organização; iv) evidenciar-se como ligação entre os resultados e as práticas que os suportam; v) servir de meio de envolvimento dos colaboradores no processo de melhoria; vi) consolidar-se como promotor da partilha de boas práticas no seio das organizações públicas; vii) evidenciar-se como um meio de integração das iniciativas para a qualidade e, ainda, viii) ser mediador do progresso através de autoavaliações cíclicas. O modelo foca-se, sobretudo, na avaliação de desempenho da organização e possibilita a reconhecimento dos pontos fracos, sugerindo formas de os corrigir no sentido da melhoria contínua, estimulando as organizações públicas a recolher informação recorrendo a questionários que são, posteriormente, analisados e pontuados.

3.1.8 Programa da Efetividade da autoavaliação das escolas

O programa teve início no ano de 2004, altura em que foram intervencionadas cinco escolas, e foi desenvolvido pela IGE quando num quadro de evolução da autonomia das escolas e das suas normas orientadores, a autoavaliação aparece como obrigatória. O programa procurava desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho que era realizado pelas escolas e obter, por outro lado, uma

visão geral das dinâmicas de autoavaliação. Pretendia-se, como objetivo final, a promoção do desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino.

Esta atividade decorreu entre os anos de 2005 e 2006, tendo existido uma atividade sequencial em 2007, integrada no Programa de Aferição. Com este modelo de avaliação pretendeu-se atingir os seguintes objetivos: i) desenvolver e consolidar uma atitude crítica e de autoquestionamento em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas; ii) promover uma cultura de qualidade, exigência e de responsabilidade orientada para melhoria da qualidade dos processos e dos resultados e iii) obter conhecimento das dinâmicas de autoavaliação, bem como, acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas. O modelo de efetividade incide sobre nove indicadores de qualidade (IQ) que são agrupados em quatro áreas-chave, identificadas como campos de aferição: visão e estratégia da autoavaliação, autoavaliação e valorização dos recursos, autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos.

Esta intervenção tinha a durabilidade de dez dias, sendo o primeiro para a apresentação da atividade e a obtenção da informação necessária para o seu planeamento. O trabalho era interrompido para a recolha de evidências e retomado depois por mais seis dias. Depois, durante dois dias, era elaborado o relatório e eram apresentadas as conclusões a todos os entrevistados. No último dia era realizada a validação do relatório de escola submetendo-o à base de dados nacional.

Este projeto terminou no ano de 2006, dando lugar a uma nova iniciativa da IGE. Todavia, salienta-se que o programa ajudou as escolas a reconhecer o valor da autoavaliação.

3.1.9 A avaliação Externa de Escolas

A avaliação das escolas, na vertente externa e interna, aparece consagrada na Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação do ensino não superior abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário público, privado, cooperativo e solidário. Encontram-se nesta lei os alicerces legais e os termos de referência da avaliação externa. De acordo com Afonso e Costa (2011) a AEE apresenta aspetos inovadores:

a) relaciona o modelo com novas formas de administração e de regulação, evidenciando uma lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade da escola;

b) possui uma natureza interativa e complexa constituindo-se como uma abordagem múltipla que inclui diferentes visões que se cruzam no discurso direto e envolve procedimentos de aprendizagem;

c) a constituição da equipa avaliativa;

d) o papel dos inspetores enquanto avaliadores e que lhes exige um domínio das várias dimensões que compõem a escola;

e) a reflexão sobre os dados obtidos e que possibilita a construção de um “sentido de comunidade”;

f) a metodologia que revela um aspeto mais qualitativo (entrevista) em detrimento dos aspetos mais quantitativo.

O diploma pretende, de forma sistemática e duradoura, atingir objetivos como: i) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...); ii) dotar a administração educativa (local, regional, nacional) e a sociedade em geral, de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, com a contextualização da interpretação dos resultados da avaliação; iii) promover uma cultura de qualidade e de sucesso, exigente e responsável nas escolas assegurando o sucesso educativo; iv) incentivar ações e processos que visam a melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de ações de apoio público; v) sensibilizar a comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; vi) credibilizar o desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; vii) valorizar os membros da comunidade educativa: professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias locais e funcionários não docentes das escolas; viii) promover uma cultura de melhoria contínua da organização, do funcionamento, dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos e x) participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, através do provimento de informação.

Com este tipo de avaliação pretende-se, partindo da avaliação diagnóstica, criar modelos de referência e maior exigência, bem como identificar as boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas que acontecem nas escolas e que se relacionam com o ensino e aprendizagem de modo a tornarem-se arquétipos de reconhecimento, valorização e dinamização educativa. Este sistema de avaliação deve permitir aferir graus de desempenho do sistema educativo, bem como, a possibilidade de comparação. O diploma consagra a divisão da avaliação de escolas em duas modalidades: a avaliação interna e a externa, sendo estas da responsabilidade da administração educativa. A avaliação interna/autoavaliação é referenciada como sendo obrigatória, desenvolvida permanentemente e suportada pela análise:

- do grau de execução do projeto educativo, do ensino aprendizagem tendo em conta as características específicas;
- do nível de concretização das atividades, das aprendizagens e o desenvolvimento da personalidade da criança, visando a criação de um ambiente saudável e conducente a uma integração social positiva;
- do desempenho dos órgãos administrativos e gestores das escolas e agrupamentos tendo em conta o funcionamento das estruturas de gestão e orientação educativa, assim como o funcionamento administrativo e a gestão de meios;
- do sucesso escolar avaliado através da frequência escolar e dos resultados escolares dos alunos;
- da prática de uma cultura de entreajuda na comunidade educativa.

Este processo foi desenvolvido tendo em atenção cinco domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade autorregulação e progresso da escola, sendo que cada um dos domínios é sustentado por um conjunto de fatores que os operacionalizam.

De acordo com o diploma, a avaliação externa assenta em aferições de conformidade normativa a nível pedagógico, didático, administrativo e de gestão, assim como, a eficiência e eficácia das mesmas” (art.º 8). Esta avaliação tem por base: i) o sistema de avaliação em vigor; ii) o sistema de certificação dos procedimentos de autoavaliação; iii) ações desenvolvidas pela IGEC; iv) os processos de avaliação, geral ou especialidade, da responsabilidade do Ministério da Educação; v) estudos especializados comissionados a pessoas ou instituições de mérito reconhecido.

Como parâmetros de avaliação estão o conhecimento científico de carácter pedagógico, organizativo e funcional, bem como, de gestão, financeiro e socioeconómico. Para estes parâmetros são usados os seguintes indicadores: “cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolas, isto é, taxa de sucesso, qualidade e fluxo do mesmo; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; organização e métodos de ensino e aprendizagem; adoção e utilização dos manuais escolares; níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos professores; instalações e equipamentos; eficiência de organização e gestão; articulação entre a formação profissional e profissionalizante; colaboração com as autarquias; parceria e dimensão da escola, clima e ambiente educativos” (cf. art.º 9, ponto 2).

A interpretação dos dados recolhidos através da avaliação realizada tem de assentar numa interpretação contextualizada. Compete ao Conselho Nacional da Educação e aos serviços do Ministério da Educação a responsabilidade do planeamento, coordenação, execução, apreciação, interpretação e

divulgação de qualquer informação pertinente relacionada com o assunto. O CNE tem como missão, e de acordo com este normativo, a apreciação de normas relacionadas como os procedimentos de autoavaliação, a elaboração de planos de ação, assim como, a análise dos resultados emergentes do processo de avaliação de escolas (interna/externa). A análise e interpretação das informações pode levar à sugestão de medidas de melhoria julgadas como necessárias. O CNE tem a capacidade de sugerir recomendações ao MEC bem como de solicitar toda a informação que considera pertinente para o exercício das suas funções.

Ao MEC correspondem todos os procedimentos relativos à avaliação do sistema educativo português, assim como, a documentação a documentação dos termos e os resultados. Para além disso, o MEC tem a seu cargo a elaboração do relatório anual do sistema educativo e o relatório trienal onde é feita o diagnóstico e a análise do sistema educativo. Podem, ainda, ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada. Compete, ainda, ao MEC fornecer todos os elementos solicitados pelo CNE.

A análise dos resultados da avaliação deve possibilitar a enunciação de propostas relativas à: i) “organização do sistema educativo; ii) estrutura curricular; iii) formação inicial, contínua e especializada dos professores; iv) autonomia, administração e gestão das escolas; v) incentivos e apoios diversificados às escolas; vi) rede escolar; vii) articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação; e viii) regime de avaliação dos alunos” (cf. art.º14).

A escala qualitativa da avaliação externa divide-se em quatro níveis: Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. “A distinção entre esses níveis faz-se pelo balanço entre o número de pontos fortes e fracos, pelo carácter mais ou menos generalizado das ações e procedimentos adotados pela unidade de gestão e pelo respetivo impacte de melhoria dos resultados dos alunos” (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011, p. 83).

O art.º 16 consagra a divulgação dos resultados em rankings iniciada em 2001

“os resultados da avaliação das escolas (...) devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos (...) uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

A divulgação dos resultados das escolas, bem como, do sistema educativo possibilitam às escolas aprimoramento da sua organização e da sua atividade. Esta difusão permite à comunidade em geral ter uma visão atualizada do panorama educativo português, levando a uma reflexão nacional e internacional dos dados conseguidos (consagração dos *rankings*).

A implementação do processo de avaliação externa de escolas fica a cargo de equipas constituídas por dois elementos da IGEC e por um elemento externo. As equipas deslocam-se às escolas durante dois ou três dias onde recolhem provas recorrendo a entrevistas em painéis (de alunos, pais, docentes, funcionários, autarcas e outros parceiros), a análise documental e observação. Todo o processo termina com a composição de um relatório enviado às escolas e publicado na página IGEC e que pode ser contestado através de um contraditório elaborado pelas escolas.

Foi posto em prática, como experiência, em vinte e quatro escolas piloto, no ano de 2006, tendo decorrido o primeiro ciclo entre 2006 e 2011, encontrando-se, de momento, no início do 2º ciclo avaliativo (2011-2016).

3.1.10 Primeiro ciclo de avaliação externa

O primeiro ciclo de avaliação externa de escolas decorreu entre os anos de 2006 e 2010 e foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos de escolas do continente, a saber: 1131 escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas e 368 contraditórios, isto é, 33,2% das escolas sentiram necessidade de contestar a apreciação ou a classificação que lhe foi atribuída.

Durante o primeiro ciclo, o modelo que estava na base do processo de avaliação externa de escolas foi sofrendo alterações. O CNE, no âmbito das competências reconhecidas pela Lei nº31/2002, publicou, em 2008, algumas recomendações sobre o processo de avaliação externa. O parecer publicado com o nº5/2008, de 13 de junho, refere que as escolas conhecem o valor da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados e recomendam:

“o aprofundamento do instrumento de avaliação reduzindo o risco de redundância ou ausência de equilíbrio (...) o instrumento de avaliação merece também revisão e aprofundamento noutros aspetos como os padrões de medida de escala, a ponderação dos diferentes indicadores para efeito de uma apreciação global, a inclusão de elementos de observação de aulas e a aferição de resultados de ação educativa da escola, não mensuráveis através de provas escritas”.

São identificadas três funções nucleares para o processo de avaliação de escolas: i) fornecer à comunidade escolar instrumentos que possibilitem a correção e melhoria do seu funcionamento: ii) fornecer aos responsáveis pela políticas educativas elementos de suporte à decisão e iii) fornecer aos utentes diretos da escola e indiretos elementos que lhes permitam fazer uma leitura clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino orientando escolhas e intervenções.

O parecer sugere algumas alterações necessárias ao aperfeiçoamento do processo de avaliação de escolas:

- a) a importância de incluir a observação de aulas;
- b) a utilidade de se realizar uma reunião, no final da visita da equipa de AEE, entre os avaliadores e os avaliados e onde serão expostas as primeiras impressões;
- c) alterar organização do contraditório possibilitando mecanismos de recurso;
- d) assegurar a periodicidade regular da avaliação com uma visita da equipa de avaliação, num tempo não excessivamente longos, e o apoio das estruturas intermédias do MEC, cabendo-lhes o acompanhamento das escolas. De acordo com o parecer a avaliação de escolas deve ter em conta o ponto de partida dos alunos e as metas que conseguem alcançar. Destaca-se, também, a necessidade de formação específica dos avaliadores, bem como a necessidade de acompanhamento das escolas na preparação da visita da equipa de AEE.

O CNE é, ainda, responsável pela elaboração de um novo parecer – nº3/2010, de 9 de junho – para verificar se as recomendações realizadas no parecer anterior tinham sido implementadas e, tendo em conta o fim do primeiro ciclo de avaliação, propor novas medidas de melhoria do sistema de avaliação vigente. Foram propostas as seguintes recomendações:

- a) promover estratégias favorecedoras de uma participação mais eficaz das autarquias no processo de avaliação externa;
- b) estudar formas de envolver mais profundamente os pais no processo de AEE;
- c) estimular o uso de formas de avaliar a opinião e satisfação dos principais autores, em especial, os alunos;
- d) apresentação presencial dos relatório elaborado pela IGEC;
- e) adoção de processo que garantam a chegada da informação final do processo de avaliação aos encarregados de educação e uma forma resumida;
- f) desenvolvimento, pela IGEC, de um plano de comunicação à sociedade dos resultados da AEE, devidamente enquadrados com o ponto de partida e chegada de cada escola, uma vez que esses resultados são do interesse de toda a sociedade;
- g) adequar o tempo de duração da visita das equipas avaliativas de acordo com as especificidades das escolas;
- h) rever o processo de contraditório e instruir a hipótese de um pré-contraditório para esclarecimento de dúvidas ou mal-entendidos;

- i) promover como resultado final a celebração de contratos de autonomia;
- j) melhorar a produção e disponibilização da informação gerada, fundamental para a avaliação e gestão das escolas.

O fim do primeiro ciclo da avaliação implicou que se realizasse a avaliação do ciclo e consequentemente a retirada de conclusões. O trabalho foi entregue a um grupo criado através da publicação do Despacho-conjunto nº4150/2011, de 4 de março. Os objetivos do grupo de trabalho eram: i) reapreciar as referências metodológicas do programa de AEE, ii) elaborar uma nova proposta de modelo para o novo ciclo avaliativo; iii) apresentar uma propostas de formação dos avaliadores; iv) acompanhar a fase de experimentação do novo ciclo; v) apresentar uma proposta de normativo que regule juridicamente a AEE; vi) elaborar o relatório final (ponto 2, alíneas a) b) c) d) e) f)).

Na base do trabalho realizado pelo grupo estiveram os elementos recolhidos no ciclo avaliativo anterior (2006 a 2011), bem como documentos elaborados pelo CNE. Desses documentos destacam-se a Recomendação nº1/2011, de 7 de janeiro, que por sua vez teve em atenção os pareceres nº 5/2008 e 3/2010.

Do trabalho desenvolvido resultaram sete mudanças importantes ao modelo em vigor anteriormente (relatório AEE 2006-2011):

- 1) redução de cinco domínios para três domínios;
- 2) aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;
- 3) utilização do valor esperado na análise dos resultados da escola;
- 4) auscultação direta das autarquias;
- 5) introdução de um novo nível na escala de classificação;
- 6) produção e aplicação de uma plano de melhoria em cada escola avaliada;
- 7) variedade dos ciclos avaliativos.

3.1.11 Segundo ciclo de avaliação externa

No relatório apresentado pelo grupo de trabalho (IGEC, 2011, p.56) afirma-se que

“a avaliação das escolas deve ser entendida como parte de uma visão integrada e coerente dos sistema de ensino, tendo em atenção as suas interações com outras dimensões da política educativa tais como a autonomia e a responsabilização das escolas, a estabilização organizacional dos agrupamentos, a continuidade das equipas docentes e a ligação à comunidade”.

Assim e, tendo em conta esta diretriz, iniciou-se, no ano letivo de 2011/2012, o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, constituindo este o ano de experimentação.

O novo ciclo de avaliação tem como objetivos: i) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; iii) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; e iv) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Foram avaliadas doze escolas durante o período experimental e, após o período experimental, iniciou-se o segundo ciclo de AEE com 231 escolas avaliadas.

A avaliação das escolas é, agora, desenvolvida tendo em conta apenas três domínios e que abrangem um total de nove campos de análise:

Domínios	Campos de análise
Resultados	<ul style="list-style-type: none">● resultados académicos:● resultados sociais● reconhecimento da comunidade
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none">● planeamento e articulação● práticas de ensino● monitorização e avaliação das aprendizagens
Liderança e gestão	<ul style="list-style-type: none">● liderança● gestão● autoavaliação e melhoria

Quadro 1 – Domínios e campos de análise do 2ºCiclo de AEE

Cada campo de análise é explicitado por um conjunto de referentes e segundo uma nova escala avaliativa: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A metodologia aplicada também sofreu alterações e passou a ter em conta a análise de todos os documentos produzidos pela escola; a análise da informação estatística importante para a definição do perfil da escola; a aplicação de questionários de satisfação; a análise dos resultados obtidos; a observação direta das instalações, equipamentos, ambiente

educativo e contactos com os diversos intervenientes e, ainda, entrevistas em painéis de membros representativos da comunidade escolar, perfazendo 12 grupos de entrevistados.

A visita terá uma duração de dois a três dias mas poderá ser alargada em caso das escolas avaliadas possuírem um número evado de unidades educativas ou diversos níveis de educação e ensino.

Os ciclos de avaliação podem variar e devem ter em atenção os resultados da cada escola/agrupamento, sendo que os intervalos se podem situar num máximo de cinco anos e num mínimo de três.

Neste ciclo de avaliação é possível, após a divulgação do contraditório, a apresentação de recurso.

3.2 A evolução das lideranças intermédias

Como já verificamos no capítulo II, a liderança constitui-se como um tema que não é fácil de estudar por causa da sua complexidade e das muitas variáveis que o envolvem mas essencial para o desenvolvimento das organizações. Para as compreendermos melhor optamos por analisar a sua evolução legislativa e iniciamos esta tarefa com a pesquisa de legislação publicada no início do século XX, uma vez que a limitação temporal associada a um estudo de caso não nos permite uma maior regressão.

Após a implantação da República o país viveu um período caótico e desordenado. Para tentar resolver esta situação foi publicado em 1917 o extenso decreto 3:901, que tinha como objetivo “compilar, coordenar e sistematizar as disposições sobre o ensino secundário”. No art.º 313 refere-se a existência de “professores de cada disciplina, quando sejam dois ou mais, constituem o conselho de professores dessa disciplina”. Contudo, os professores deveriam ser efetivos, agregados, provisórios ou supranumerários do liceu onde exerciam a sua docência. O art.º 314 continua com a definição do calendário das reuniões e com o objetivo do cargo “tratar dos métodos a empregar no ensino dessa disciplina e no mês de junho para a organização dos pontos dos exames (...) e para rever a lista dos livros adotados”.

Em 1918, a 12 de setembro, é publicado o decreto nº 4:799, que aprova o regulamento da instrução secundária. Neste decreto, no art.º 381 refere-se a o conselho de professores, constituído por “professores dos grupos de disciplinas de cada secção, quando sejam dois ou mais”, sendo que o conselho de professores é constituído por professores efetivos, agregados ou provisórios que exerçam a mesma disciplina. Aparece consagrada a figura do presidente do conselho de professores escolhido dentro do grupo

de professores da mesma disciplina mas que deverá cumprir os seguintes critérios: ser efetivo e o mais antigo dessa secção.

No ano de 1928, é publicado o decreto nº15: 948, de 12 de setembro, que expõe

“a revisão das normas regulamentadas para a distribuição dos serviços docentes e para a organização dos respetivos horários, de forma a poderem colher-se toas as vantagens pedagógicas do atual sistema de ensino liceal”.

O presente decreto pretende modificar “as disposições reguladoras do funcionamento dos conselhos escolares” e ampliar as atribuições dos conselhos de diretores de classes. O decreto deseja, ainda, abolir “os conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis”. Assim, os conselhos de professores são substituídos pelo conselho Escolar que tratará de “assuntos de caráter restritamente pedagógico (...) nomeadamente os que respeitam ao estado e rendimento do ensino em toda as classes, aos métodos adotados em todas as disciplinas e à prática do ensino de classe”.

O Decreto nº 37029, de 28 de setembro de 1948 (Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial) que menciona que os diretores de escola podem criar a figura de

“um delegado seu para cada grupo de disciplina, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (cf. art.º 114, ponto 1).

Este decreto prevê, ainda, que os escolhidos para desempenhar estes cargos sejam eleitos de entre os docentes efetivos, adjuntos ou auxiliares.

Em 9 de setembro de 1968 é publicado o Decreto nº 48572 (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário) em que se reafirma a figura do delegado

“sempre que o julgarem conveniente, os diretores das escolas poderão propor ao diretor de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (cf. art.º 146).

A instabilidade política e social que se viveu em 1974, leva ao surgimento do Decreto-lei nº735-A/74, publicado em 21 de dezembro, e que regulariza os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino procurando uniformizar as escolas recorrendo a um modelo de gestão constituído pelo conselho diretivo, pedagógico e administrativo, em vigor apenas durante o ano letivo de 1974/1975. O normativo afirma a

existência de representantes de docentes mas não especifica qual o processo de seleção. Não há, por isso, menção a cargos de gestão intermédia.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro, afirma-se que “a escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo”. Assim, e de acordo com este Decreto-Lei, tornou-se necessário repensar a escola como um todo responsabilizando toda a comunidade escolar (docentes, discentes e pessoal não docente) através da definição de competências deliberativas e funções executivas essenciais para uma gestão que tenha em conta os interesses coletivos. No art.º 1 são definidos os seguintes órgãos: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.

Ao conselho diretivo compete “presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo; representar o estabelecimento; abria a correspondência e assinar o expediente; decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou sem situações de emergência em que não seja possível ouvir este e submeter à execução superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo” (cf. art.º 13).

No conselho pedagógico estão presentes o presidente do conselho diretivo, delegados de cada grupo ou subgrupo e delegados de turma, um por cada ano. Os delegados de cada grupo ou subgrupos (estruturas intermédias de gestão) são eleitos pelos respetivos docentes e, para além disso, os delegados de grupo ou subgrupo são professores profissionalizados, exceto se não existirem e nessa situação cabe ao conselho diretivo a sua designação. Os docentes presentes no conselho pedagógico estão organizados em grupos, subgrupos, disciplinas ou especialidade e ano e turma. A presidência do conselho pedagógico está a cargo de um docente eleito de entre os presentes e por o período de um ano. Os delegados têm como competências no conselho pedagógico “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico” (cf. art.º26). Nos grupos, subgrupos, disciplina ou especialidade compete aos “delegados coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo (...) bem como a direção de instalações próprias e a responsabilização perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado” (art.º29). Ao conselho administrativo, chefiado pelo presidente do conselho diretivo, compete a e gestão financeira do estabelecimento, de acordo com as leis gerais de contabilidade pública.

Durante os anos oitenta, mais concretamente em 1986, é regulamentado o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário, no Decreto-lei nº221-B/86, de 31 de julho. Dos normativos analisados até ao momento, este revela-se o mais interessante porque é o mais pormenorizado. No preâmbulo do decreto reconhece-se a necessidade de compilar num único normativo toda a legislação referente à gestão pedagógica da escola. Dos artigos existentes no Decreto-lei iremos analisar os que dizem respeito ao conselho pedagógico, delegados e conselho de diretores de turma. O conselho pedagógico aparece representado como o órgão de gestão das escolas, com o domínio da orientação e coordenação da escola. É composto pelo presidente do conselho diretivo, vice-presidente do conselho diretivo, secretário do conselho diretivo, delegados de grupo, disciplina ou especialidade, docente representante dos docentes que lecionam técnicas especiais, coordenador de diretores de turma, orientadores de estágio e representante do conselho consultivo. São definidas, entre outras, as datas limites para a tomada de posse de cada um dos elementos do conselho pedagógico, assim como, a periodicidade com que se reúnem. No normativo referem-se as atribuições dos grupos e os requisitos que os delegados dos grupos devem reunir. O delegado deve: i) representar os respetivos professores no conselho pedagógico; ii) orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores tendo em atenção a sua formação contínua; iii) assegurar a direção de instalações adstritas ao grupo; iv) organizar o inventário; v) zelar pela conservação da instalação e do material; vi) planificar em conjunto o modo de utilização das instalações e do material disponível e vii) propor a aquisição de novo material e equipamento. Para além do mencionado anteriormente, também lhe compete:

- a) estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores;
- b) coordenar a planificação das atividades pedagógicas;
- c) promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores de grupo, numa perspetiva de mútuo enriquecimento;
- d) apoio e enquadrar os professores menos experientes;
- e) assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes” (cf. art.º43).

O delegado é eleito de entre os seus pares, por um período de dois anos e beneficiará de uma redução de serviço letivo dependente do número de elementos que constituem o grupo.

Quanto ao coordenador dos diretores de turma, têm como funções a promoção da interdisciplinaridade, a promoção e execução das orientações do conselho pedagógico, a análise de propostas dos conselhos de

turma sobre a integração de docentes e discentes na vida escolar, a preparação da interação entre a escola e a comunidade e, ainda, a planificação e proposta de ações aos encarregados de educação sobre o rendimento escolar dos alunos. Os coordenadores dos diretores de turma são eleitos de entre os seus elementos e a aceitação do cargo é obrigatória. O coordenador tem de ser profissionalizado e, enquanto coordenador, beneficiará de uma redução do serviço letivo mediante o número de elementos que compõem o grupo de trabalho. As reuniões são marcadas com 72 horas de antecedência e o coordenador desempenhará a função de secretário, exceto se estiver a presidir a reunião. O Decreto-lei elenca detalhadamente as competências dos diretores de turma, dos conselhos de turma e do conselho consultivo que auxilia o conselho pedagógico.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSB). Esta lei é fundamental porque estabelece as bases organizativas do sistema educativo. Tem sido sujeita a algumas alterações ao longo dos anos mas as ideias principais mantêm-se inalteradas.

O âmbito do Despacho nº 8/SERE/86, de 8 de fevereiro, é a modernização do sistema educativo, através de uma reforma da administração educacional com ênfase no reforço da autonomia e salienta a necessidade de definição de um regulamento do conselho pedagógico adequado a escolas com mais autonomia. A composição do conselho pedagógico regista a presença de um representante da associação de pais e encarregados de educação. São órgãos de apoio do conselho pedagógico os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, conselhos de diretores de turma e conselho consultivo, sendo que o delegado de grupo deverá “ ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança” (cap. II, ponto 20). Verifica-se que as suas funções implicam um reforço das capacidades de liderança e de supervisão educativa. Nesta fase, os delegados de grupo e coordenadores de diretores de turma são eleitos e o cargo é exercido na componente letiva com redução de horas que varia conforme o número de elementos que compõe o grupo.

No ano de 1991, com a publicação do Decreto-lei nº172/91, é apresentado o modelo de direção, gestão e administração, uma estrutura organizativa assente na direção, gestão e administração em que o conselho pedagógico é

“o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola nos domínios pedagógico-didático, de coordenação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (cf. art.º31).

São identificadas como estruturas de orientação educativa: o departamento curricular, o chefe de departamento curricular, o conselho de turma, o coordenador de ano dos diretores de turma, o diretor de turma, diretor de instalações, serviços de psicologia e serviços e departamento de formação. O chefe de departamento curricular é eleito entre os docentes do departamento, sendo que é criado em cada departamento um conselho de delegados de disciplina. Os coordenadores de diretores de turma são eleitos de entre os diretores de turma do mesmo ano.

A Portaria n° 921/92, de 23 de setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa constantes no art.º36, do Decreto-lei n°172/91, de 10 de maio. O preâmbulo desta Portaria justifica a sua existência dizendo que o Decreto-lei n°172/91 “é omissivo em relação às competências das estruturas de orientação educativas, tendo-se, todavia previsto a sua regulamentação por portaria”. A Portaria vem regulamentar as estruturas de apoio ao conselho pedagógico, passando o departamento a desenvolver medidas de reforço “da articulação interdisciplinar na aplicação do plano de estudos” (art.º 2, ponto 1). De acordo com esta Portaria, compete ao chefe de departamento:

- a) “promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação;
- c) apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- f) promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação do departamento;
- h) propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática

pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como os professores cooperantes na formação inicial;

i) assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;

j) apresentar ao diretor executivo, até 30 de junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas” (cf. art.º5).

O chefe de departamento deve ser profissionalizado e eleito entre os docentes do departamento tendo em conta a sua competência pedagógica e científica, bem como o relacionamento e liderança, por um período de três anos. O coordenador de ano é eleito de entre os seus pares de acordo com as competências exibidas na dinamização e coordenação de projetos educativos, estando as suas competências definidas no art.º 12, da seguinte maneira: i) “colaborar com os diretores de turma e com os serviços de apoio (...) na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas ao ano que coordena; ii) assegurar a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos diretores de turma que coordena e as realizadas pelo departamento curricular; iii) divulgar (...) toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; iv) apreciar e submeter ao conselho pedagógico as propostas dos conselhos de turma (...) que coordena; v) apresentar ao conselho pedagógico projetos a desenvolver no âmbito da área-escola; vi) colaborar com o conselho pedagógico na apreciação de projetos relativos a atividades de complemento curricular; vii) planificar, em colaboração com o conselho de diretores de turma que coordena e com os restantes coordenadores de ano, as atividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação; e viii) apresentar ao diretor executivo, até 30 de junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas”.

O Decreto-lei nº115-A/98, que foi aprovado em 4 de maio, é um marco na educação em Portugal porque aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário e introduz alterações significativas a nível estrutural e morfológico em comparação com o regime instituído após o 25 de abril de 1974. Com o Decreto-lei nº115-A/98 surgem em grande número os agrupamentos de escolas (verticais e horizontais). Os agrupamentos juntam jardins-de-infância, escolas do primeiro ciclo e escolas básicas do 2º e 3º ciclo concentrando os órgãos de gestão de topo na escola sede. O agrupamento de escolas é equiparado “a uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão” (cf. art.º5) com um projeto pedagógico comum. Simões (2005, p. 17) refere que os agrupamentos têm como objetivos fundamentais “ a

articulação e sequencialidade curricular no ensino básico, a gestão articulada dos recursos e projetos e a descentralização dos projetos educativos.

A administração e gestão do agrupamento são asseguradas pelo conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. Uma das novidades do normativo é a criação de um novo órgão – a assembleia – da qual fazem parte docentes de todos os níveis de escolaridade juntamente com o representante dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia. O presidente do conselho executivo estará presente nas reuniões mas sem direito a voto. O conselho pedagógico continua a ser o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento e a sua composição é responsabilidade da escola mas “assegurando sempre a representação multidisciplinar”. A sua importância aumenta uma vez que é o órgão de gestão pedagógica de todas as escolas de agrupamento. No art.º35, ponto 3, é referido que “os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram”. Neste diploma não existe a figura do delegado de disciplina e passa a existir apenas o coordenador de departamento. A sua importância aumenta porque terá a seu cargo a representação de várias disciplinas. Toda a regulamentação referente às estruturas intermédias de gestão é remetida para o regulamento interno do agrupamento.

Entretanto, a 19 de janeiro de 2007, é publicado em Portugal o Decreto-lei nº15/2007 provocando muita polémica. O normativo prevê a divisão da carreira docente em duas categorias: professores e professores titulares. Aos titulares está reservada a competência da coordenação dos departamentos ou conselho de docentes. Das competências que lhe são atribuídas destaca-se a de avaliação de docentes.

Mais recentemente, é publicado o Decreto-Lei nº75/2008, de 27 de abril, onde se prevê “o reforço da autonomia e da capacidade da intervenção dos órgãos de direção com o objetivo de reforçar a eficácia de execução das medidas de política educativa e de prestação do serviço público” (preâmbulo), sendo a responsabilização e prestação de contas as palavras-chave do decreto. De entre os objetivos do normativo destaca-se “procura-se reforçar as lideranças da escola”. De acordo com o Decreto-Lei é necessário criar condições que possibilitem “boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola”. Das competências do diretor destacamos uma: “designar os coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma” (cf. art.º 20, ponto 4, alínea f). O art.º31 refere que o conselho pedagógico “é um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento”. Salienta-se que o texto deste artigo é praticamente igual ao do Decreto-lei nº115-A/98.

Após a análise de vários normativos, constatamos que o coordenador de departamento continua associado ao conselho pedagógico e que lhes estão associadas as seguintes funções:

- a) “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas (...) procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”(cf. art.º43, ponto 1);
- b) assegurar “a articulação e gestão curricular” (cf. art.º43, ponto 2).

Os departamentos são coordenados por professores titulares designados pela diretor e o seu mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do diretor. O coordenador passa a ser designado em vez de eleito pelos seus pares. No entanto, a 2 de julho de 2012, é publicado o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que vem fazer alterações ao Decreto-lei 75/2008. A liderança nas escolas continua a ser assegurada por três órgãos diferentes: Conselho Geral, Direção e Conselho Pedagógico que estabelecem o caminho que a escola deve seguir sendo responsáveis pela definição da missão e dos valores que os norteiam e que se encontram plasmados no Projeto Educativo. Destacamos as alterações realizadas a nível das lideranças intermédias, ou seja, o coordenador passa a ser eleito, de novo, de entre uma lista de nomes indicados pela direção. Para pertencer a essa lista, o futuro coordenador deve cumprir alguns pré-requisitos: deve ser, preferencialmente, docente de carreira e deve possuir formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração educacional.

A não existência de docentes nas condições mencionadas anteriormente implica ter a busca de outros requisitos:

- a) “docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na profissionalização ou formação em exercício” (art.º 43, ponto 6, alínea a);
- b) “docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou outras estruturas de coordenação educativa (...), delegado de grupo (...) ou representante de grupo” (art.º 43, ponto 6, alínea b);
- c) “docentes que, não reunindo os requisitos anteriores sejam considerados competentes” (art.º 43, ponto 6, alínea c).

O docente eleito coordenador é aquele que reunir o maior número de votos. Esta alteração permitiu eleger no final deste ano letivo o coordenador dos diversos departamentos.

Para nós, o que nos parece mais importante neste Decreto-lei é o regresso da democraticidade à eleição do coordenador, facto há muito reclamado pelos envolvidos nos departamentos.

3.2.1 O papel do coordenador

A revisão da legislação mostrou-nos que os cargos de gestão intermédia foram evoluindo ao longo dos anos mas mantendo sempre o seu objetivo fundamental que consiste em ser a “ponte” entre os docentes e órgão pedagógico. A escola é uma organização com lógicas próprias de funcionamento e uma estrutura hierárquica definida da qual fazem parte os órgãos de gestão de topo e onde estão inseridas as estruturas de gestão intermédia como os departamentos curriculares e a coordenação de ciclo.

As estruturas de gestão intermédia são fundamentais para o processo de melhoria da escola, uma vez que são os responsáveis pela aplicação das estratégias de mudança, bem como o envolvimento dos docentes nos processos de decisão. Todavia, Diogo (2004, p. 268) afirma até recentemente os coordenadores apenas “enfativavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de imprimirem novos rumos e novas trajetórias para as suas escolas”.

A colegialidade e a democraticidade estiveram postas em causa até recentemente, uma vez que competia ao diretor nomear os coordenadores. Este facto é muito recente porque até ao Decreto-lei nº75/2008 os representantes dos professores eram eleitos pelos seus pares, rotativamente mas nem sempre tendo em atenção as suas competências. O perfil de competências do coordenador existia mas não era tido em conta. Muitos dos coordenadores limitavam-se a transmitir as informações divulgadas no conselho pedagógico e a cumprir a legislação.

Foram delineadas alterações, nos últimos anos, que salientam as lideranças intermédias como fundamentais na obtenção do sucesso, tendo para tal que mobilizar e encorajar os docentes a trabalhar coletivamente para atingir um objetivo comum, um bem-comum.

Oliveira (2000, p. 48) define o gestor intermédio como

“um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”.

Os coordenadores são peças fundamentais para a mudança das práticas conducentes à melhoria das escolas porque os órgãos que representam são de extrema importância estratégica na organização escolar, ao mesmo tempo que são condicionantes da qualidade educativa e pedagógica. O papel do coordenador tem evoluído ao longo dos anos e tem-se tornado cada vez mais exigente através da atribuição de mais competências e responsabilidades. Para além da coordenação pedagógica dos docentes que

compõem o departamento, o coordenador é o orientador dos professores menos experientes, representa os docentes no conselho pedagógico e avalia os colegas do departamento. Não devemos esquecer que mesmo no conselho pedagógico os coordenadores são distribuídos pelas diferentes seções de trabalho que compõem o conselho pedagógico. Compete, também ao coordenador coordenar e estimular o trabalho de equipa porque como afirma Bolívar (2003, p. 2) “as mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior”. Mas depende do coordenador estimular essa mudança, depende da sua visão da organização escolar, da sua capacidade de decisão e do modo como exerce as suas funções.

Apesar de nos últimos anos, os coordenadores terem estado no “meio de uma batalha”, todos concordam que os coordenadores têm revelado um profissionalismo excepcional porque o trabalho continua a ser realizado independentemente de todas as dificuldades que acompanham o cargo.

Capítulo IV

METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo referimos os procedimentos metodológicos desenvolvidos com o objetivo de recolher as informações necessárias para dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no início deste trabalho.

No início, pretendemos falar sobre as metodologias qualitativas e quantitativas, assim como, os seus limites, potencialidades e a sua utilização simultânea tendo em conta os objetivos da investigação. Depois, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados, as técnicas usadas para o tratamento dos dados recolhidos, bem como, os procedimentos de amostragem utilizados. No final do capítulo, falaremos sobre os dilemas éticos presentes em todas as investigações.

4.1 Natureza da investigação

A investigação, em geral, caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar respostas aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos do trabalho.

A investigação é definida por Fernandes (1991, p. 4) como “um processo rigoroso e sistemático” de explicação ou interpretação da realidade que requer um saber aprofundado dos métodos e técnicas necessárias ao seu desenvolvimento mas a resposta tanto pode ser abstrata e geral como concreta e específica (Tuckman, 1994). Assim, “o objetivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender porque razões tais fenómenos ocorrem” (Jesuino, 2005, p. 105).

A investigação está imbuída de um conjunto de características: sistemacidade, lógica, empirismo, redutibilidade, replicabilidade e transmissibilidade (Tuckman, 1994), seguindo “um procedimento análogo ao pesquisador de petróleo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 15) e, como tal, o seu êxito depende dos procedimentos seguidos. Para Tuckman (1994, p. 22), a investigação deve ser desenvolvida por fases: i) identificação de um problema; ii) análise da bibliografia; iii) construção de uma hipótese; iv) identificação e

definição do estatuto das variáveis; v) construção das definições operacionais; vi) manipulação e controlo das variáveis; vii) construção do *design* de investigação; viii) identificação e construção de processos de observação e medida; ix) elaboração de questionários e guiões para a realização da entrevista; x) realização de análises estatísticas; xi) redação do documento final; xii) organização e desenvolvimento de um processo de investigação qualitativa; xiv) análise crítica dos documentos já publicados de investigação. Estes procedimentos constituem-se como uma forma de alcançar um objetivo sendo os métodos utilizados “percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25) não esquecendo nunca a fidelidade que o investigador deve observar em relação aos procedimentos científicos.

Porém, sendo a investigação uma atividade de cariz humano, transporta um conjunto de valores e princípios de orientação para o investigador (Morgado, 2013), ou seja, o investigador em educação não se consegue libertar do contexto histórico associado ao objeto de investigação.

A abordagem quantitativa foi predominante em investigação em educação, estando diretamente relacionado com o positivismo de Comte, definido por Moreira (2007, p. 24) como “o estudo da realidade social utilizando o enquadramento concetual, as técnicas de observação e medição, os instrumentos de análise matemática e os procedimentos de inferência das ciências naturais”.

A investigação quantitativa difunde o uso sistemático de procedimentos experimentais, sistemas de medida, análise estatística de dados e o recurso a arquétipos matemáticos (Fernandes, 1991) como forma de testar hipóteses e obter resultados que se pretendem objetivos e rigorosos, ou seja, considera-se a existência de uma realidade que pode ser interpretada objetivamente recorrendo a procedimentos quantitativos. Acredita-se, assim, ser possível o estudo dos fenómenos educativos através do domínio de variáveis e no estabelecimento de relações de causalidade. Bravo e Eisman (1998, p. 45) consideram que a investigação que recorre a este método “está exenta de cualquier tipo de valor, es decir, proporciona una actitud neutral, ya que este método garantiza la rigurosidad en los dato obtenidos y evita los sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales”.

Chizzotti (2003, p. 222) refere que a pesquisa quantitativa “recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parte de uma hipótese orientadora seguindo um caminho indutivo, apoiado em constatações objetivas sustentadas pela estatística e com o objetivo final de estabelecer leis. Todavia, a abordagem quantitativa apresenta algumas limitações. Fernandes (1991) aponta duas: i) a aplicação deste método em seres humanos que são por natureza imprevisíveis e ii) a impossibilidade de aplicar apenas os

métodos científicos ao campo da educação, uma vez que, a realidade escolar é muito complexa. Podem ainda ser apontadas outras limitações, a saber: i) a objetividade – existe uma grande componente de observação estando o investigador imerso na realidade observada; ii) o tempo - é uma investigação que exige observações prolongadas implicando, por isso, uma maior carga financeira.

A metodologia quantitativa parte do princípio “que os problemas educativos têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos” (Carr & Kemmis, 1988, p.85). No entanto, ao reconhecer que o acontecimento social é mais do que o aprendido de através da recolha de dados quantitativos “abre-se a porta a uma busca e utilização de “outras” aproximações investigativas (Moreira, 2007, p.49), isto é, a abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, também chamada interpretativa, pretende a compreensão dos problemas mas através do ponto de vista dos sujeitos da investigação, admitindo, por isso, tantas interpretações da realidade quantos indivíduos que a pretendam estudar. Stake (2012, p. 65) refere que os investigadores que recorrem à metodologia quantitativa “têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retiradas das escolhas mais significativas”. Nesta perspetiva, nada é banal e tudo pode constituir um indício que nos ajudará a compreender melhor o nosso objeto de estudo. Chizzotti (2003, p. 221) refere que a pesquisa qualitativa “recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” à luz dos quais, os investigadores, procuram compreender e interpretar o sentido dos fenómenos, bem como, o significado que lhes é atribuídos pelas pessoas e, por isso, podemos afirmar que a palavra-chave desta abordagem é a interpretação e “a construção de significados a partir de uma gama variada de dados obtidos em contextos naturais” (Costa & Paixão, 2004, p. 87). Para isso, é necessário um processo de partilha intensa separando o observador e a realidade observada, em que, o conhecimento ocorrerá através de um processo de compreensão. Segundo Bravo e Eisman (1998, p. 50), através da compreensão pretende-se “atingir la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones y las percepciones de los sujetos ”.

A investigação qualitativa revela cinco características: i) o ambiente natural é a principal fonte de dados e uma vez que o investigador se imiscui nesse ambiente torna-se o instrumento principal; ii) é descritiva, sendo que, os dados recolhidos podem assumir qualquer forma; iii) os investigadores interessam-se, não apenas pelos resultados ou produtos, mas também pelo processo; iv) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva procurando, assim, uma explicação para os dados que vão sendo recolhidos e

v) é importante o significado e não apenas os resultados (Bodgan & Biklen, 1994). Na perspectiva de Chizzotti (2003, p.222) a investigação qualitativa apresenta como características próprias o facto de esta criar e atribuir significados “às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas”. Refere-se, ainda, que o desenho de investigação pode ser alterado ao longo da pesquisa.

Algumas das limitações desta metodologia são a sua subjetividade uma vez que os investigadores qualitativos se deparam muitas vezes com mais dúvidas do que respostas às questões prévias, o tempo, o custo elevado e, segundo Stake (2012, p. 60), o facto de os investigadores “não possuírem protocolos suficientemente abrangentes que submetam as interpretações subjetivas erradas a um teste suficientemente rigoroso”

A investigação é uma atividade complexa que exige abordagens diferentes, ou seja, a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Stake (2012, p.52) refere a existência de três diferenças entre os dois métodos: i) “a distinção entre a explicação e compreensão como objetivo da investigação, ii) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e iii) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído”. O autor também refere que o investigador quantitativo procura entender o que está a acontecer recorrendo a escalas e medidas enquanto o investigador qualitativo procura compreender o evento usando a sua interpretação do investigador como orientação.

Todavia, Medeiros (2004) afirma ser necessário ultrapassar a oposição que existe entre a metodologia quantitativa e qualitativa, uma vez que pode ser necessário recorrer às duas metodologias em simultâneo escolhendo cuidadosamente os momentos em que se recorre a cada uma delas. Também Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1994, p.34) defendem a ideia da existência de um “continuum metodológico entre o qualitativo e quantitativo”. Para Moreira (2004) os questionários (técnicas quantitativas) podem acontecer paralelamente a entrevistas (técnicas qualitativas).

Na nossa perspectiva, o investigador só terá a ganhar com o uso em simultâneo das duas metodologias porque elas se complementam e geram um volume superior de informações.

O estudo empírico que faz parte desta situação situa-se na confluência das abordagens quantitativa e qualitativa. Utilizamos uma metodologia quantitativa quando elaboramos, aplicamos e fazemos uma leitura estatística de um questionário aplicado a todos os docentes da escola sede do agrupamento e, ao mesmo tempo, recorremos ao método qualitativo quando realizamos entrevistas (individual e de grupo) e completamos as informações obtidas com a análise documental. A aplicação das duas metodologias pareceu-nos fundamental porque nos ajudou a quantificar dados mas ao mesmo tempo nos permitiu ir mais

além. Os dados obtidos nas entrevistas deram-nos a conhecer o ponto de vista das estruturas intermédias da escola objeto do estudo, bem como o contexto em que são desenvolvidas as atividades – estudo de caso.

4.2 Estudo de caso

O estudo de caso é definido por McMillan e Schumacher (2010, p. 74) como uma “in-depth analysis of a single entity” sendo “uma coisa específica, uma coisa complexa em funcionamento” (Stake 2012, p. 18), isto é, “uma técnica apropriada para explicar aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação” (Morgado, 2013, p. 57), podendo ser tanto quantitativo como qualitativo. Para Stake (2012, p. 11) o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso em que procuramos o pormenor e a interação dos seus contextos”.

O estudo de caso constitui-se como uma das maneiras de fazer pesquisa em educação, ao qual estão associadas vantagens e desvantagens e que não é facilmente aplicável. Coutinho e Chaves (2002, p. 224) fazem referência a cinco características do estudo de caso: i) é um sistema limitado, ii) é sobre “algo” que é imprescindível identificar para direcionar a investigação, iii) existe a necessidade de preservar a especificidade do caso, iv) a investigação decorre no ambiente investigado e v) o investigador recorre a fontes e métodos de recolha de informação diversificados, no entanto, Stake (2012) refere quatro: é holístico, empírico, interpretativo e empático.

Quando se fala de tipo de casos, existe uma grande diversidade. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) podemos falar de estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Todavia, Stake (2012) diferencia três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso, existe a possibilidade de recolher informação através de vários tipos de fontes e, entre essas fontes, podemos encontrar o diário, o questionário as entrevistas, fontes documentais e outro tipo de registos conseguidos através do recurso às tecnologias de informação. As técnicas de recolha de dados usadas afiguram-se como extremamente importantes porque a qualidade dos dados recolhidos está dependente delas. Os dados recolhidos devem ser o mais completos possível mas sem nunca descurar os objetivos que se pretendem atingir e o contexto que os rodeiam. O conhecimento gerado pelo estudo de caso “é mais concreto e mais contextualizado” porque surge do estudo de uma situação em que se favorece a profundidade dos dados obtidos Morgado (2012, p. 57).

A escola, objeto desta investigação, é constituída por um edifício único, de dois pisos, em bom estado de conservação, em que os espaços convergem para um pátio interior onde se situam o bar e o refeitório. Todas as salas (vinte e quatro) estão equipadas com projetores multimédia enquanto uma larga maioria das salas possui, também, quadros interativos. Existem três salas de informática, cinco laboratórios, sendo, um de matemática, um de ciências, dois de físico-química e as oficinas de eletricidade e informática. Para além destes espaços a escola possui, ainda, i) sala de aluno; ii) sala de atendimento dos encarregados de educação; iii) sala dos professores; iv) sala de estudo; v) sala dos diretores de turma; vi) sala dos serviços administrativos; vii) sala da direção; viii) biblioteca bem equipada; ix) reprografia e papelaria; xi) sala para os assistentes operacionais; xii) pavilhão gimnodesportivo e xiii) campo de jogos. A escola não tem qualquer tipo de barreira arquitetónica, uma vez, que há um elevador. Tudo se encontra devidamente sinalizado sendo o controlo de entrada feito através de um sistema digital de cartão.

No que concerne ao pessoal discente, no presente ano letivo, frequentaram o agrupamento 170 alunos no pré-escolar, 479 alunos no primeiro ciclo e 496 alunos no 2º e 3º ciclos, perfazendo um total de 1143 alunos (52 turmas). Acompanhando estes alunos estão 85 professores e 43 assistentes operacionais. O corpo docente da escola é estável uma vez que se verifica que oitenta e seis por cento (86%) pertence ao quadro de escola e a maioria tem mais de treze anos de serviço. Os alunos revelam baixa autoestima e pouco interesse pelas atividades académicas e, a tal, não será alheio o facto dos encarregados de educação, de um modo geral, possuírem uma baixa escolaridade. O desemprego tem alastrado nos últimos anos e, por isso, o número de alunos subsidiados tem aumentado de ano para ano existindo, neste momento, 465 alunos a beneficiar de subsídio. Ao longo do ano são desenvolvidas diversas atividades, das quais destacamos o dia do agrupamento e a feira medieval porque envolvem toda a comunidade educativa. Quanto a projetos, a escola desenvolve entre outros o projeto de “Educação para a saúde”, o projeto europeu “Eco-escolas”, o projeto “Geração Depositário”.

No que diz respeito ao processo de avaliação externa, este estabelecimento de ensino foi apenas avaliado no 1º ciclo de avaliação externa, durante o ano letivo de 2008/2009. Todavia, a escola está a preparar-se para ser submetida ao um novo processo de avaliação externa, no próximo ano letivo.

4.3 Amostra e respondentes

Depois a definição do problema de investigação, formuladas as hipóteses e escolhido o questionário por inquérito como o método mais adequado para a recolha de dados torna-se essencial definir a quem serão

aplicados. A escolha do tipo de amostra inicia-se com a identificação da população que vai ser inquirida. A população é definida como *a group of elements or cases, whether individuals, objects or events, that conform to specific criteria and to which we intend to generalize the results of the research* (McMillan & Schumacher, 2010, p. 129), ou seja, a população é constituída por um conjunto de sujeitos a que o investigador quer aplicar o questionário, fazer inferências ou estimativas enquanto a amostra é definida como um grupo representativo escolhido para a realização da investigação. Destaca-se que o tamanho da amostra não determina se ela é de qualidade boa ou má porque mais importante que o tamanho e a sua representatividade.

Esta escolha revela-se extremamente importante porque as consequências de uma má escolha são muitas. A escolha correta da amostragem é tão importante que pode impactar na qualidade dos resultados e nas conclusões que podemos retirar. Ghiglione e Matalon (2005, p. 56) referem que “ a qualidade e a validade dos resultados de um inquérito dependem da dimensão da amostra inquirida”.

O inquérito por questionário (Anexo II) foi aplicado a toda a população docente da escola sede, o que corresponde a 56 docentes (N=56). A taxa de retorno foi bastante elevada, uma vez que foram distribuídos 56 questionários e foram devolvidos 52 questionários válidos, correspondendo a uma taxa de retorno de 92%. De seguida, procederemos à caracterização pessoal e profissional dos docentes que responderam a este questionário.

Dos respondentes 40 pertencem ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino.

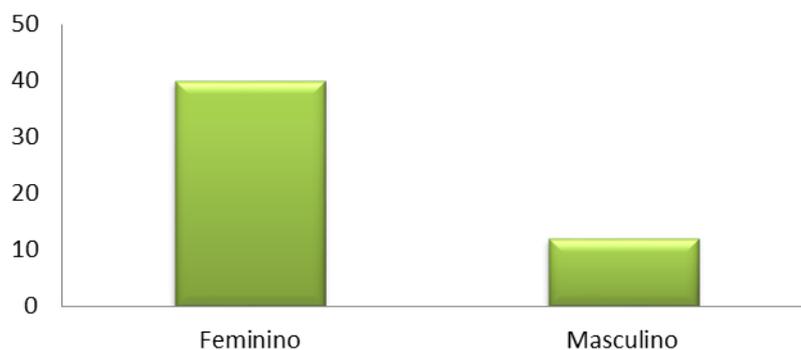


Gráfico 1 – Sexo

As suas idades situam-se entre os 31 e os 60 anos de idade mas a maioria situa-se entre os 41 e os 60 anos de idade. Três docentes não responderam.

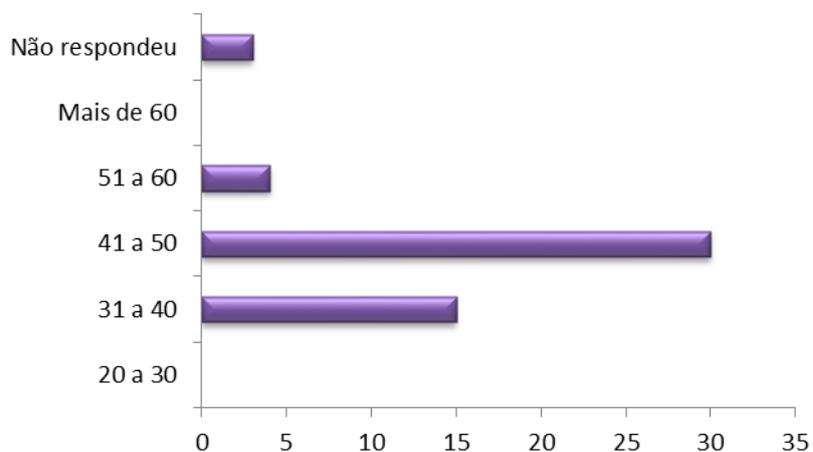


Gráfico 2 - Idade

Quando inquiridos sobre as habilitações académicas, o grau de licenciatura (78%) aparece como predominante enquanto os restantes 22% se distribuem entre bacharelato (2%), pós-graduação (9%) e mestrado (11%).

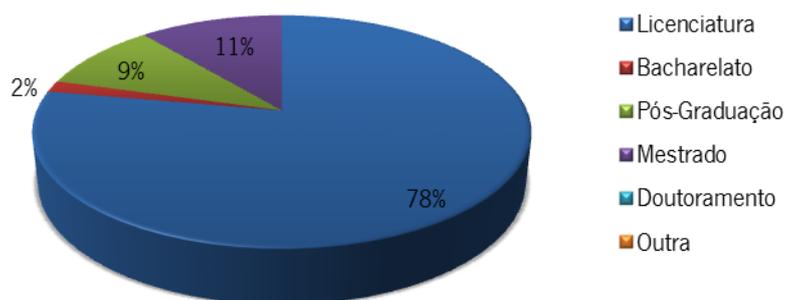


Gráfico 3 – Habilitações Académicas

A maioria dos docentes leciona no 3ºCiclo (52%) enquanto 42% lecionam no 2ºciclo e 4% pertence ao 1ºciclo. Constatase que nenhum dos inquiridos pertence ao ensino secundário e 2% não responderam ao pedido.

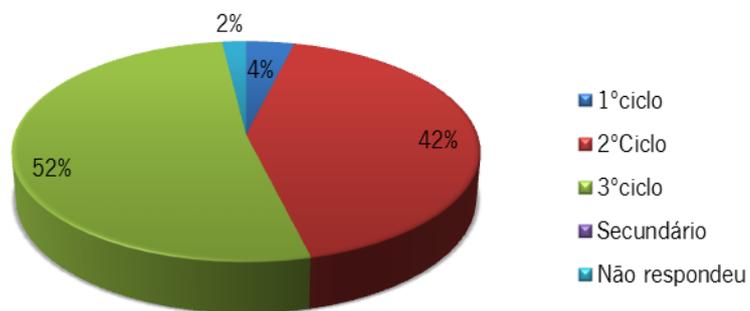


Gráfico 4 – Nível de ensino

Verifica-se que 86% dos respondentes pertencem ao quadro do agrupamento/escola, que 10% são do quadro de zona pedagógica e 4% são professores contratados.

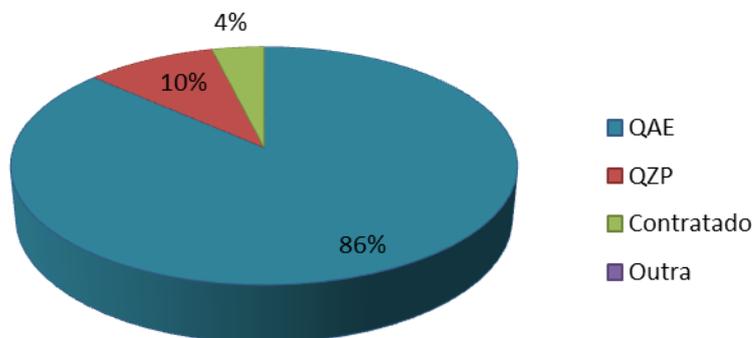


Gráfico 5 – Situação profissional

No que concerne ao tempo de serviço verifica-se 38% possui entre 13 e 18 anos de serviço, 33% possui entre 19 e 24 anos de serviço, 15% possui mais de 25 anos de serviço, 14% possui entre 7 e 12 anos enquanto 2% possui entre 1 e 6 anos de serviço.

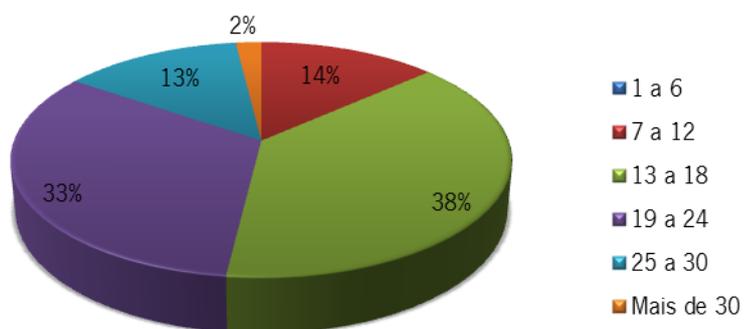


Gráfico 6 – Tempo de serviço

Quando falamos de cargos desempenhados verificamos que 34% são diretores de turma, 27% não desempenham qualquer cargo, 8% são coordenadores (de Departamento e Diretores de turma), 7% são membros da direção, 7% são membros do Conselho Geral, 15% ocupam outro cargo e 1% não respondeu

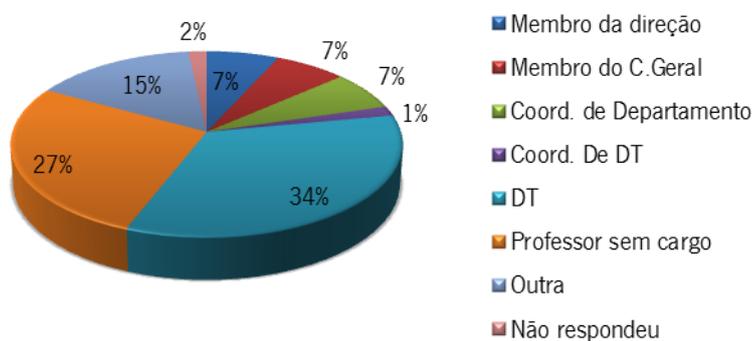


Gráfico 7 – Cargos que desempenha na escola

O inquérito por entrevista, semiestruturado dirige-se à coordenadora da equipa de autoavaliação e tem como objetivo conhecer a sua experiência enquanto coordenadora e recolher informações sobre o processo de autoavaliação interligando-o com o da avaliação externa. Destacamos que a coordenadora da Equipa de Autoavaliação leciona desde 1996, possui uma licenciatura em ensino de Matemática e tem um mestrado na área de Supervisão Pedagógica, em ensino de Matemática. Neste agrupamento leciona Matemática no 3º ciclo e desempenha o cargo de coordenadora há dois anos. A entrevista será objeto de codificação para manter o anonimato.

O inquérito por entrevista em grupo, também semiestruturado, será aplicado aos coordenadores de departamento de Matemática e Ciências Experimentais (n=1), Expressões (n=1), Diretores de Turma (n=1), Ciências Sociais e Humanas (n=1) e Línguas (n=1). A escolha destes entrevistados teve em conta a importância dos departamentos e o facto de participarem ativamente na vida social e pedagógica da escola.

De seguida e, por causa da importância que assumem, procederemos a uma breve caracterização dos entrevistados do grupo focal. Assim, a coordenadora dos diretores de turma é licenciada em Português e Francês e possui 20 anos de serviço. Complementa a sua formação com uma pós-graduação em Políticas Educativas e Sociologia da Educação. A coordenadora do departamento de Línguas tem uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Inglês/Alemão e trabalha há 23 anos enquanto a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas possui uma licenciatura em História pela Faculdade de Letras do Porto e é docente há 33 anos. A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Exatas é detentora de uma licenciatura na variante de Matemática e Ciências pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas e leciona há 26 anos. O coordenador do departamento de Expressões possui um bacharelato em Educação Tecnológica pela Universidade Aberta e uma licenciatura em Curso Qualificação para o exercício de outras funções educativas na área de Orientação Educativa e 36 anos de serviço. Todos os coordenadores exercem o cargo há oito anos, exceto, o coordenador de Expressões.

4.4 Instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental constituem-se como os instrumentos de recolha de dados que serão descritos ao longo deste ponto. Assim, focamos as características reveladas por cada um dos instrumentos e que nos permitiram conhecer melhor a realidade que pretendemos estudar e dar

cumprimento aos objetivos de investigação: caracterizar o impacto da avaliação externa a nível da gestão intermédia e identificar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico.

4.4.1 Inquérito por questionário

Os inquéritos por questionário consistem numa das técnicas de recolha de dados mais usada porque é relativamente económica, coloca as mesmas questões a todos os sujeitos e assegura o anonimato. O questionário pode recorrer a perguntas ou declarações mas em qualquer dos casos o sujeito responde a algo escrito com um objetivo específico, constituindo-se como um modo indireto de recolher dados sobre a realidade.

Bisquerra (1989, p. 88) afirma que as entrevistas “consisten num conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgos, características o variables que son objeto de estudio”. Com o questionário pretendemos obter respostas que demonstrem opiniões sobre acontecimentos, pessoas, ou sobre si próprio ou que permitam conjeturar sobre capacidades, comportamentos ou processos que não podem ser estudados ao vivo. São limites à aplicação deste instrumento o custo elevado, a superficialidade das respostas e, ainda, “o caráter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190). A resolução do inquérito por questionário é solicitada a um conjunto de inquiridos representativos de uma população, aos quais se pede que opinem sobre a sua situação profissional, social, ou familiar, revelando as suas expectativas ou o seu nível de conhecimento sobre um acontecimento ou problema (Idem), sendo que, em muitos casos são usados instrumentos já existentes. Na construção de um questionário é necessário saber com certeza o que investigamos e assegurarmo-nos de que as perguntas tenham o mesmo significado para todos. Por isso a elaboração do questionário e a formulação das perguntas revelam-se como cruciais para o bom desenvolvimento do questionário, Para assegurar a exequibilidade e a fiabilidade do questionário é imprescindível a realização de um pré-teste (Anexo I). Este pré-teste deve efetuar-se em número reduzido e em “meios suficientemente diferentes do dos autores do questionário” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 156).

Neste estudo, o instrumento (questionário) foi elaborado de raiz e foram definidos os seguintes objetivos baseados no problema de investigação:

- a) caracterizar o impacto da avaliação externa a nível da gestão intermédia;
- b) identificar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico;

c) analisar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico.

No início do questionário (Anexo II), os respondentes são informados sobre o propósito do questionário e é realçado o anonimato e confidencialidade das respostas. Refere-se, ainda, que se trata de um pré-teste e que se aceitam sugestões e retificações que possam contribuir para a sua melhoria. Termina com o agradecimento pela colaboração prestada.

O questionário contém duas partes. Na primeira parte os dados recolhidos dizem respeito a dados pessoais e pretendemos obter informações pessoais e profissionais dos docentes (variáveis independentes) que nos permitam caracterizar, mais tarde, os respondentes. Nesta parte do questionário, é-lhes pedido uma resposta sobre os seguintes itens: a) sexo; b) idade; c) habilitações académicas; d) nível de ensino a que pertenciam; e) situação profissional; f) tempo de serviço na função docente e g) cargos desempenhados na escola.

Na segunda parte, dados de opinião, os respondentes são convidados a emitir a sua opinião sobre diferentes itens agrupados em três grupos. No primeiro grupo é solicitado aos respondentes que se pronunciem sobre 16 afirmações sobre o impacto e efeito do processo de avaliação externa na escola. As afirmações são as seguintes:

A Avaliação Externa da Escola tem...

- 1) Contribuído para a consolidação da autoavaliação.
- 2) Promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos.
- 3) Contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.
- 4) Contribuído para o trabalho cooperativo entre professores.
- 5) Permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.
- 6) Permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.
- 7) Contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.
- 8) Contribuído para a planificação de atividades letivas.
- 9) Contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores.
- 10) Contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias.
- 11) Contribuído para a participação dos professores no departamento curricular.
- 12) Contribuído para a aferição de critérios de avaliação.
- 13) Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias.

- 14) Contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos.
- 15) Contribuído para a melhoria da relação pedagógica.
- 16) Contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula.

É pedido, aos respondentes, que assinalem a alternativa correspondente à sua apreciação e, para isso, utilizem a escala valorativa de tipo Likert de cinco níveis, “em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude” (Tuckman, 1994, p. 278): A – Concordo Totalmente; B – Concordo; C – Sem opinião; D – Discordo; E – Discordo Totalmente. Com o uso da escala de Likert pretende-se registar o grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações e pretende-se “evitar a maioria das dificuldades de formulação verbal das posições intermediárias” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 138).

No segundo grupo, respeitante à autoavaliação/avaliação interna, pede-se aos respondentes que assinalem a sua opinião mas, desta vez, utilizando apenas a seguinte escala valorativa: concordo, sem opinião e discordo. São seis as afirmações:

- 1) Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola;
- 2) O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático;
- 3) Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação;
- 4) O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados;
- 5) O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria;
- 6) Conheço os resultados dos planos de melhoria.

No último grupo, avaliação externa, solicita-se aos respondentes que demonstrem o conhecimento que têm sobre a visita da equipa de avaliação externa decorrida no ano letivo de 2008/2009. A escala utilizada é igual à do segundo grupo: concordo, sem opinião, discordo. As quatro afirmações ficaram distribuídas da seguinte maneira:

- 1) Conheço o relatório de Avaliação Externa da escola;
- 2) O relatório da AE da escola foi analisado no Departamento a que pertença;
- 3) O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental;
- 4) O relatório da escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.

No questionário foram usadas escalas diferentes porque no primeiro grupo é pedido aos inquiridos um conhecimento mais abrangente da avaliação externa enquanto nos grupos dois e três as afirmações são mais simples e, por isso, não há muita amplitude de resposta.

Após a elaboração do questionário, tornou-se indispensável a realização do pré-teste (Anexo I) para “garantir que o que o questionário seja de facto aplicável e que responde efetivamente aos problemas

colocados pelo investigado” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 155). Este processo de medição da fidelidade consiste em aplicar o questionário a grupo de pessoas com características semelhantes ao do grupo principal, em que as pessoas são chamadas a alterar ou sugerir correções do que parece incoerente. Por isso, solicitamos a realização do pré-teste a dois grupos de escolas diferentes e localizadas em áreas diferentes (Braga e Guimarães).

O primeiro grupo (Braga) apenas respondeu a 7 dos 15 questionários distribuídos. Esta situação ocorreu porque a pessoa encarregada da sua distribuição não registou a quem os tinha distribuído e, por isso, não foi possível a sua recolha. Dos docentes que responderam a este questionário 86% eram do sexo feminino e 14% eram do sexo masculino e as idades situavam-se entre os 30 e os 60 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, 57% dos docentes possuíam uma licenciatura, 29% possuíam uma pós-graduação e 14% possuíam um mestrado. Quando inquiridos sobre a sua situação profissional verificou-se que 71% dos docentes pertenciam ao quadro de escola/agrupamento e 29% dos docentes eram professores contratados. Verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos possui entre 7 e os 24 anos enquanto dois docentes possuem mais de 30 anos de experiência. No que respeita a cargos desempenhados, um dos docentes assinalou várias opções enquanto a maioria assinalou apenas um cargo. A análise dos dados pessoais e profissionais permitiu-nos concluir ser necessário proceder a algumas alterações nos seguintes itens: habilitações académicas (acrescentando o nível do primeiro ciclo e do secundário) e cargos desempenhados na escola que passou a ler-se cargos que desempenha na escola. Os restantes itens não apresentaram quaisquer dúvidas.

Ao segundo grupo (Guimarães) também foram distribuídos 15 inquéritos e foram respondidos 12, sendo que, 67% dos respondentes são femininos e 33% são masculinos. As idades situam-se entre os trinta e os sessenta anos mas a maioria tem idades superiores a cinquenta anos. Em relação às habilitações académicas, 67% possuem uma licenciatura, 25% possuem um mestrado e 8% possuem uma pós-graduação. Quanto ao nível de ensino a que pertencem 46% são professores do 2º ciclo, 38% do 3º ciclo, 8% do 1º ciclo e 8% não responderam. Em relação à situação profissional verifica-se que 100% dos respondentes pertence ao quadro de escola/agrupamento, sendo que, 42% tem entre 25 a 30 anos de serviço, 25% entre 19 e 24 anos de serviço, 25% entre os 13 e os 18 anos de serviço e 8% mais de 30 anos de serviço. No que concerne aos cargos desempenhados, verifica-se que 17% desempenham dois cargos, 58% desempenham um cargo enquanto 25% referem desempenhar outro cargo que especificam.

Também este grupo sugeriu as mesmas alterações referidas pelo grupo um, nomeadamente, no item que se refere ao nível de ensino a que pertencem e aos cargos desempenhados na escola. Nenhum dos restantes itens apresentou problemas.

Após a aplicação do questionário e antes da sua aplicação na escola objeto deste estudo foi necessário solicitar autorização ao Ministério da Educação e Ciência para a aplicação dos instrumentos elaborados. O pedido foi endereçado à Direção-Geral da Educação com o nº 0360000001 (Anexo V). Neste pedido, foi indispensável enviar todos os instrumentos que seriam aplicados na escola e, assim, foi remetido em suporte digital uma cópia do questionário, dois guiões de entrevista, uma declaração do orientador. No dia 28 de janeiro, recebemos a autorização digital onde se lia “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos” (Anexo VI). O passo seguinte foi informar a Direção e entregar cópia da autorização, do questionário e dos guiões das entrevistas que pretendíamos realizar.

4.4.2 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma técnica muito utilizada, representando a forma mais direta para encontrar informações sobre um determinado fenómeno (Tuckman,1994): Pode ser definida como uma conversa “provocada pelo entrevistador, dirigida a pessoas selecionadas com base num plano de investigação, com uma finalidade de tipo cognoscitivo, guiada pelo entrevistador e assente num esquema flexível de interrogação” (Moreira, 2007, p. 204). Também Bisquerra a caracteriza como “un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos” (1989, p. 88). Já De Ketele e Roegiers (1999, p. 23) consideram a entrevista como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos” tendo como objetivo a aquisição de informações sobre acontecimentos e cuja “validade, pertinência e fiabilidade” é perspetivada de acordo com os objetivos da investigação. As entrevistas podem adotar a forma de um diálogo ou de uma interação em que o investigador e o entrevistado falam de uma forma que é um combinado de conversa e perguntas deliberadas (Erlandson, 1993, citado por Moreira, 2007, p. 203) e para que essa conversa decorra sem incidentes torna-se necessário que o entrevistador elabore uma lista de questões que permitam atingir os objetivos do estudo.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas como a principal estratégia para a recolha de informação ou em conjunto com técnicas como “observação participante, análise de documentos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Em qualquer das situações, a entrevista serve para

“recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Ou seja, espera-se que os entrevistados relatem informações interessantes ou experiências singulares e que essas respostas permitem uma maior compreensão das percepções e dos interesses dos entrevistados.

A entrevista é uma conversa com um propósito, é ampla e, como tal, proporciona uma enorme diversidade de entrevistas (Ghiglione & Matalon, 2005). São vários os autores que distinguem três tipos de entrevistas (Quivy & Campenhoudt 2008, Ghiglione & Matalon 2005):

i) não diretivas (ou livres) – coloca-se um tema, com carácter alargado e ambíguo, isto é, o tema introduz a conversa e permite ao entrevistado interpretá-lo de acordo com os seus modelos. Não é inteiramente aberta e o investigador tem que estar atento aos desvios e reencaminhar o entrevista para os objetivos delineados se o entrevistado se afastar do tema proposto;

ii) semidiretivas – existe um esquema de entrevista mas a abordagem aos temas é livre. Existe menor ambiguidade uma vez que o esquema de entrevista existente “estrutura” o respondente. O que fica definido é o campo com as suas categorias, todavia, as categorias estruturantes continuam ambíguas;

iii) diretivas ou estandardizadas – só figuram questões abertas não existindo quase nada de ambiguidade.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.134) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Mas, independentemente, do tipo de entrevistas escolhido, esta deve ser sempre completamente registada, isto é, as hesitações, os silêncios, os movimentos das mãos, etc. Realça-se que a realização de entrevistas apresenta como grandes vantagens o grau de profundidade dos elementos recolhidos e a flexibilidade.

Neste estudo, recorreremos a esta técnica porque nos parece pertinente ouvir a opinião da coordenadora da equipa de autoavaliação do agrupamento. Interessa-nos perceber como funciona a equipa da autoavaliação, saber quais as consequências da avaliação externa no funcionamento da equipa de autoavaliação, qual o plano de ação da equipa, entre outras. A entrevista permite-nos obter um conhecimento mais aprofundado desta realidade, daí a sua escolha. Elegemos a entrevista semiestruturada por ser flexível e aberta uma vez que temos por objetivo convidar a entrevistada a falar sobre um tema e ao longo da entrevista pretendíamos ir aprofundando e detalhar as informações que nos parecessem pertinentes. Foi elaborado um guião (Anexo I) que se divide em duas partes: na primeira parte pretendemos que o sujeito da entrevista revele alguns dados pessoais e relacionados com a sua experiência profissional.

Na primeira parte, é-lhe solicitada informação sobre o tempo de serviço, as habilitações académicas e as atividades desempenhadas na escola. Na segunda parte da entrevista, desejamos mobilizar os seus conhecimentos sobre a autoavaliação e a avaliação externa.

A coordenadora foi contactada e foi marcada uma data para a realização do encontro. A entrevista decorreu na biblioteca da escola mas, antes do início do questionário, o sujeito da entrevista foi informado sobre o objetivo da entrevista. Foi, também, acordado o seu envio por correio eletrónico a fim de serem efetuadas as alterações necessárias. Uma vez que pretendíamos proceder à sua gravação, solicitamos a sua autorização.

A realização desta entrevista foi autorizada tanto pela direção da escola como pela Direção-Geral da Educação (Anexo VI).

Com o objetivo de assegurar o anonimato das respostas dadas pela entrevistada no inquérito por entrevista, procedemos à sua codificação. A entrevistada passou a ser conhecida pelo código E6.

4.4.2.1 Grupo de discussão (Grupo Focal)

O grupo de discussão caracteriza-se por ser um estudo em profundidade em que se tenta compreender o máximo daquilo que se investiga e tendo em atenção as pequenas particulares que fazem com que um caso seja diferente de outro (Costa & Paixão, 2004). São caracterizadas por Morgan (1998, p. 1) como *group interviews* em que o moderado guia a entrevista enquanto um pequeno grupo discute os tópicos previamente preparados. O número ideal de participantes de uma entrevista em grupo não é consensual mas tipicamente são indivíduos que provêm de meios sociais semelhantes e são, fundamentalmente, uma maneira de ouvir as pessoas e aprender com elas.

Este tipo de técnica revela-se muito útil quando o investigador pretende “descobrir o significado e os meios de compreensão dos participantes” (Pereira, 2004, p. 53), ou seja, “a entrevista em grupo permite recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (Morgado, 2013, p. 76). As entrevistas em grupo ajudam o entrevistador a entrar no mundo dos entrevistados e como principal vantagem está o facto de durante a entrevista os sujeitos se irem lembrando dos factos por estarem a ouvir os outros. McMillan e Schumacher (2010, p.363) consideram que *by creating a social environment in which the group members are stimulated by one another's perceptions and ideas, the researcher can increase the quality and richness of data through a more efficient*

strategy than one on one interviewing. A entrevista em grupo evidencia como vantagem o facto de se recolher abundantes dados pois os entrevistados, enquanto grupo, não demonstram tantas reservas e comparam, contestam e opinam entre si. Os participantes na entrevista “coletiva” sentem-se mais à vontade para expressar a sua opinião porque não estão isolados.

Como problemas referem-se o domínio da sessão quando um dos entrevistados insiste em liderar a reunião e a dificuldade em transcrever a entrevista quando existe um grande número de intervenientes (Bodgan & Biklen, 1994), exigindo, da parte do investigador, uma grande perícia. Contudo, de acordo com a nossa experiência, a maior desvantagem desta técnica é a marcação de uma data comum.

Optamos pela aplicação desta técnica para entrevistar os cinco de coordenadores departamento da escola (Matemática e Ciências Experimentais, Expressões, Diretores de Turma, Ciências Sociais e Humanas e Línguas), por causa da possibilidade de obtenção de uma maior quantidade de informação, com mais qualidade e profundidade. Antes de realização das entrevistas, foi necessário solicitar autorização para a realização do estudo ao Ministério da Educação e Ciência através da Direção-Geral da Educação (Anexo V). Para tal, e após a inscrição na plataforma da Direção-Geral, tivemos de enviar em suporte informático alguns documentos: inquérito, guião de entrevista da coordenadora da equipa de autoavaliação, guião de entrevista do grupo de discussão (Anexo IV), bem como, um documento do orientador e da Universidade do Minho a confirmar as informações prestadas aquando do pedido. O pedido foi efetuado a 16 de janeiro de 2013, tendo a sua realização sido autorizada, no dia vinte e oito de janeiro, do presente ano. Após a sua aprovação (Anexo VI) pela Direção-Geral, decidimos entregar uma cópia do documento, recebido via correio eletrónico, na direção da escola. A regularização da situação permitiu-nos solicitar a participação dos coordenadores de departamento e diretores de turma. O convite foi feito verbalmente, uma vez, que já todos os participantes estavam a par da realização do mesmo, através da informação divulgada em Conselho Pedagógico. O guião da entrevista (Anexo IV) divide-se em três partes. A primeira recolhe informações de carácter pessoal e profissional enquanto a segunda e a terceira partes têm como objetivo aferir os conhecimentos dos entrevistados sobre as mudanças pedagógicas, curriculares e organizacionais produzidas pela avaliação externa, bem como mobilizar os conhecimentos que inquiridos possuem sobre autoavaliação e a avaliação externa. Logo no início, os intervenientes serão informados sobre os objetivos que se pretendem atingir com a entrevista em grupo e será solicitada a permissão para gravação da mesma (legitimação da entrevista). No fim da realização da entrevista em grupo, lembraremos aos participantes que lhes será enviada a transcrição da entrevista para que possam fazer as alterações que lhes pareçam essenciais.

Com o objetivo de manter o anonimato dos intervenientes na entrevista em grupo, escolhemos codificar a entrevista da seguinte maneira:

Entrevistados em grupo (Grupo focal)	Códigos
Coordenadora dos Diretores de Turma	E1
Coordenadora do Departamento de Línguas	E2
Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	E3
Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	E4
Coordenador do Departamento de Expressões	E5

Tabela 1 – Codificação das entrevistas em grupo

Dos entrevistados, quatro eram do sexo feminino, um do sexo masculino e revelavam bastante experiência no cargo que ocupavam. Das informações recolhidas elaboramos uma tabela que nos permitiu compreender melhor as características individuais de cada entrevistado.

<u>Entrevistado</u>	Tempo de Serviço	Habilitações Académicas	Curso de Especialização	Pertence à equipa de autoavaliação
E1	20	Licenciatura em Português/ Francês	Pós-Graduação em Políticas educativas e sociologia da educação	Não
E2	26	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	-----	Sim
E3	33	Licenciatura em História	-----	Não
E4	23	Licenciatura na variante de Matemática e Ciências	-----	Não
E5	36	Bacharelato em Educação Tecnológica e licenciatura na área de Orientação Educativa	-----	Não

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados do grupo de discussão

4.5 Corpus documental

Os documentos constituem, segundo Tuckman (1994, p.522), uma fonte de informação sobre acontecimentos ou fenómeno que são preparados pelos participantes e nos quais são descritos processos, resultados ou as duas coisa. Os documentos podem assumir, entre outros, a forma de atas, relatórios comunicados, dossiês entre outros.

Bravo e Eisman (1998, p. 266) referem a existência de dois tipos de documentos: internos e externos. Os documentos internos são todos aqueles que circulam dentro da escola e para MacMillan e Schumacher (2010) este tipo de documentos pode evidenciar pistas sobre o estilo de liderança e os seus valores. Os documentos externos são os produzidos pelo “sistema educativo” e que permitem compreender a perspetiva oficial sobre os programas escolares, a estrutura administrativa e outros aspetos do sistema educativo. Podemos considerar, ainda, os documentos pessoais que, de acordo Bravo e Eisman (1998, p. 267), são narrações produzidas pelos sujeitos e que descrevem as suas ações experiências e crenças.

Stake (2012, p. 85) refere que os documentos se revelam como “repositórios-chave (...) e que podem ser analisados em busca de frequências ou contingências (...) servindo como substitutos de registos de atividade que o investigador não poderia observar diretamente”.

Neste estudo, analisamos os documentos internos (projeto educativo do agrupamento e regulamento interno) e os documentos produzidos pela equipa de autoavaliação da escola. Nos documentos externos incluímos o relatório de avaliação externa do agrupamento produzido pela IGEC e que nos forneceu uma perspetiva da dinâmica da escola. Para além dos documentos mencionados anteriormente, também foi analisado um documento sobre o processo de avaliação externa elaborado pela coordenadora da equipa de autoavaliação em 2008 podendo este documento, na nossa perspetiva, caber na categoria de documentos pessoais.

Todavia, esta técnica de recolha de dados não está isenta de desvantagens, ou seja, nem sempre é possível o acesso aos documentos que nós necessitamos ou os dados recolhidos não estão de acordo com o grau de exigência do investigador.

4.6 Técnicas de análise de dados

As técnicas de análise de dados constituem-se como procedimentos de procura e de planeamento sistemático de transcrições de entrevistas, de notas e de outros materiais que são acumulados, com o

objetivo de aumentar a compreensão dos materiais, podendo ser dividido em fases (Bodgan e Biklen, 1994).

A grande maioria da análise de dados “dependem de duas grandes categorias: análise estatística dos dados e análise de conteúdos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 222).

4.6.1 Procedimentos estatísticos

Depois da recolha de dados realizada, através da aplicação do inquérito por questionário, torna-se necessário “ler” esses dados que só serão “úteis sendo sujeitos a um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre as variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.190), ou seja, estes procedimentos são um conjunto de técnicas analíticas que são utilizados para resumir e organizar os dados obtidos através de números, tabelas e gráficos com o objetivo de descrever as suas principais características.

O tratamento de dados estatísticos apresenta estas vantagens i) o rigor dos procedimentos que permite distanciá-los da subjetividade inerente ao ser humano, ii) o tratamento de grandes quantidades de dados recorrendo ao uso de meios informáticos e iii) a clareza dos resultados sobretudo quando se recorre a gráficos para a sua apresentação. Contudo também este procedimento apresenta desvantagens ou limitações, ou seja, i) o facto de nem todas os dados recolhidos poderem ser quantificáveis e ii) a necessidade de que o investigador atribua sentido aos dados tratados porque a estatística apenas se constitui como informação latente.

Após a recolha de dados, o investigador pode deparar-se com dois tipos de dados: qualitativos e quantitativos. Por dados qualitativos entendemos aqueles que revelam informação que reconhece qualidade, categoria ou características não suscetíveis de medida mas sim de classificação enquanto os dados quantitativos se assumem como informação que pode ser medida e apresentada com diferentes intensidades.

A utilidade dos dados estatísticos depende da maneira como são organizados e apresentados e, por isso, neste estudo recorreremos ao programa SPSS e Excel e usamos medidas de estatística descritiva que nos permitiram sintetizar os dados da população e da amostra. Na investigação, recorreremos à medida de dispersão associada à média (Desvio-padrão) e de tendência central (média).

As medidas de dispersão caracterizam-se por ajudar a saber até que ponto os resultados se centram ou não em redor da principal tendência de um conjunto de observações em que quanto maior for a dispersão, menor é a concentração e vice-versa.

O desvio-padrão é uma mensuração que só assume “valores não negativos” e quanto maior for, maior será a dispersão de dados. Para verificar o grau de consenso das respostas dadas nos inquéritos por questionário usamos a seguinte escala:

Valor desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,40	Alta concordância
0,41 a 0,70	Moderada/alta concordância
0,71 a 1,00	Moderada/baixa concordância
>1,00	Baixa concordância

Tabela 3 – Critérios de verificação do grau de consenso das respostas

A média aritmética caracteriza-se por ser o quociente entre a soma dos valores e dividida por o número de valores observados e com o objetivo de verificar a distribuição de valores de concordância de alguns itens recorreremos à seguinte escala:

Média	Grau de concordância
0,00 a 2,25	Discordância
2,26 a 3,25	Indefinição avaliativa
3,26 a 5,00	Concordância

Tabela 4 – Grau de concordância da média

Na análise estatística dos dados obtidos através da aplicação do inquérito recorreremos, ainda, aos seguintes procedimentos estatísticos: análise fatorial e calculado o coeficiente de correlação de Pearson para estabelecer a significância estatística entre as diversas variáveis e considerado como estatisticamente significativa quando valor é igual ou superior a 0.30.

Os dados emergentes dos procedimentos estatísticos serão apresentados com recurso a tabelas e gráficos.

4.6.2 Análise de conteúdo

Historicamente, a análise de conteúdo nasceu nos Estados Unidos da América, na década de 30 do século passado, e era utilizada por “jornalistas, sociólogos e estudiosos da literatura” (Esteves, 2006, p. 107). Durante a 2ª Guerra Mundial foi usada por políticos e o seu uso sofreu uma grande expansão na década de 50, do século XX, quando passou a ser encarada como um recurso importante pelos cientistas e investigadores das ciências sociais.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que têm como objetivo analisar narrativas e conteúdos expressos pelos sujeitos enquanto descrevem as suas experiências. É um método trabalhoso, mas neutro que permite compreender “significados pessoais” e, ao mesmo tempo, lidar com um grande quantidade de informação que pode ser tão diversificada como “obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 226). Estes dados podem ser classificados como invocados ou suscitados, sendo que os invocados são os dados que já existiam antes da intervenção do investigador (legislação, artigos de jornais, etc.) e os suscitados acontecem com a intervenção do investigador (protocolos de entrevistas semiestruturadas ou abertas, histórias de vida, etc.). Para Bardin é um procedimento empírico que assume um grande número de configurações que se adaptam ao campo das comunicações e depende “do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (2008, p. 32). Berelson considera-a “uma técnica de investigação através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (1971, citado por Bardin, 2008, p. 38). É uma “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados ou reduzidos após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos do investigador” (Esteves, 2006, p. 109). Perspetiva-se a análise de conteúdo como um método sistemático e objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens mas procurando, sobretudo, o sentido que se encontra em segundo plano.

É um procedimento simples que permite a categorização da informação obtida através da criação de “uma espécie de gavetas” com o objetivo de ordenar os dados que, no início parecem desorganizados e confusos, isto é, a categorização são “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (Bardin, 2008, p. 145). A autora refere que a categorização pode ser agrupada segundo critérios

semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos e os procedimentos classificados como abertos (ou exploratórios) ou fechados. Os procedimentos fechados acontecem quando se utiliza uma “lista prévia”, já existente, de categorias porque são adequadas ao que se pretende investigar enquanto os procedimentos abertos partem dos dados empíricos para desenvolvimento de categorias que se mais adequem à investigação. Estes procedimentos são provisórios porque a sua alteração é possível em qualquer altura.

As categorias podem ser boas ou más, para Bardin (2008), e para serem consideradas boas devem ter as seguintes propriedades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. A análise de conteúdo pode assumir diversas formas, a saber: categorial, avaliação, enunciação, expressão, relações e discurso, ou seja, não chega dizer que se faz análise do conteúdo porque temos de explicar qual a forma utilizada.

A categorização é determinada a partir da informação recolhida, todavia, a esta categorização pode estar associada problemas de fidelidade uma vez que podem ocorrer enviesamentos e erros.

Neste estudo, pretendemos recorrer ao uso da análise de conteúdo para analisar os diferentes dados recolhidos e, para isso, escolhemos trabalhar com a análise categorial, construindo as categorias à medida que analisamos os dados brutos. As categorias serão suportadas por grelhas de análise, ilustradas por frases ilustrativas retiradas dos textos analisados - unidades de registo “de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base” (Bardin, 2008, p. 104). Salienta-se que essa construção teve em conta as qualidades, já enunciadas anteriormente e delineadas por Bardin (2008). Ao realizarmos a categorização das entrevistas procuramos encontrar evidências que respondessem aos objetivos da investigação.

4.7 Ética na investigação

A pesquisa desempenha uma opção fundamental, uma vez que existe uma grande quantidade de estudos realizados e que qualquer tema parece merecer ser investigado. Lima (2006, p. 127) afirma que “esta é uma realidade simultaneamente fascinante e perturbadora”, isto é, por um lado é demonstrado que a investigação tem poderes e qualidades que beneficiam a ciência, por outro, parece demonstrar que nem tudo o que resulta das investigações pode ser levado a sério, uma vez que, a pesquisa pode assentar em enganos e ser realizada irresponsavelmente.

Por norma, a população tende a ver os cientistas como pessoas importantes, que devem ser ouvidas e que têm como único objetivo o bem comum, contudo, esta posição tem vindo a ser combatida por causa de investigações realizadas sem respeitar e acautelar procedimentos que serviram para suportar cientificamente as pesquisas. Os

cientistas deparam-se muitas vezes com situações em que não existe apenas uma resposta ao problema mas várias opções a seguir (dilemas éticos) e cabe-lhes escolher tomar a decisão “correta”.

Lima (2006, p. 128) refere que em Portugal a maior parte das instituições que realizam investigação

“não possui políticas explícitas sobre como lidar com condutas investigativas inadequadas e muitos investigadores e responsáveis institucionais mostram pouco empenho na averiguação aprofundada da veracidade das acusações que referem a existência de condutas desta natureza”.

Mas afinal o que entendemos por ética?

O vocábulo é de origem grega (*ethiké*) e é definido como “os princípios morais por que um indivíduo rege a sua conduta pessoal ou profissional”. Independentemente do lugar onde procuremos a sua definição, a palavra possui uma grande “carga emocional” e está impregnada de “significados ocultos” (Bodgan & Biklen, 1994).

A partir de meados do século XX, com o aparecimento da investigação qualitativa, a visão positivista das investigações começou a ser questionada. Esta viragem no pensamento levou os cientistas a questionar nas noções de objetividade e neutralidade reconhecendo que nenhuma investigação pode ignorar o contexto social onde acontecem, bem como, a emoções e os sentimentos que podem influenciar as investigações e os seus resultados. Face a esta problemática, Pendlebury e Enslin (2002, citados por Lima, 2006, p. 133) afirmam que “uma das formas que têm sido sugeridas para ultrapassar os dilemas éticos que se colocam ao investigador na pesquisa qualitativa é o argumento do posicionalismo” em que o investigador deve deixar claro desde o início, qual a sua posição face à investigação e reconhecer a sua posição pode acarretar consequências e efeitos.

Os padrões éticos aplicados à prática investigativa têm evoluído a par com a sociedade. Lima (2006, p.136) refere que “o desenvolvimento e adoção de códigos e de procedimentos éticos recomendados constitui-se num passo importante essencialmente, porque alertou as pessoas para os problemas que a investigação pode encerrar. Para combater esses problemas e regulá-los (Lee, 1993, citado por Lima, 2006, p. 136) menciona a existência de estruturas formais: as proactivas (regras que são estabelecidas antecipadamente e com o investigador tem que seguir) e as reativas (em que existe uma entidade responsável pela análise das praticas de investigação a desenvolver).

As questões éticas podem surgir em qualquer fase da investigação e, apesar do investigador não ser obrigado legalmente a submeter o projeto a uma entidade superior, deve pautar a sua investigação por padrões rigorosos de conduta porque o anonimato e a confidencialidade são obrigação do investigador. Moreira (2007, p. 147) afirma que “os investigadores sociais têm procurado responder às questões éticas de três maneiras:

i) consentimento esclarecido – este procedimento consiste na garantia de que os sujeito envolvidos na investigação querem participam voluntariamente, sendo informados pelos investigadores sobre os objetivos, as características e as condições que envolvem os trabalho de investigação, bem como, da possibilidade de cessação da participação no momento em que os investigados o determinarem.

ii) anonimato – o investigador garante o anonimato de uma fonte ao não revelar dados passivos de a identificar. O participante na investigação só é anónimo quando não é possível associar-lhe qualquer dado específico. Todavia, o anonimato é mais fácil de promover quando se realizam questionários em que não existe qualquer contacto visual com os entrevistados.

iii) confidencialidade dos dados recolhidos – todos os participantes tem o direito pedir que os dados recolhidos sejam objeto de confidencialidade e para que isso aconteça o investigador pode recorrer a algumas técnicas como: o uso de códigos para ocultar a identidade do participante e a eliminação de todos os protocolos desenvolvidos ao longo da investigação. Para além das questões enunciadas anteriormente, Tuckman (1994) refere mais duas questões éticas: i) direito à privacidade ou não participação, isto é, a pessoa tem o direito de participar na investigação e a não revelarem informações privadas e ii) o investigador deve assegurar aos participantes que eles não serão prejudicados pela participação na investigação e que estes podem solicitar explicações ao investigador sempre que tenham dúvidas.

No sentido de acautelar os princípios éticos elencados anteriormente informamos os entrevistados de que os esclarecimentos prestados seriam confidenciais, que as transcrições escritas das gravações efetuadas lhes seriam providenciadas e que poderiam ser alteradas, se assim o entendessem e, ainda, foram utilizados códigos para esconder a identidade de cada participante. Na análise dos documentos tivemos o cuidado de não mencionar dados que permitissem a identificação da escola objeto de estudo enquanto nos inquéritos por questionário foi garantido o anonimato das respostas dadas solicitando aos respondentes que colocassem os inquéritos num determinado local para que a sua identificação não fosse possível. Salienta-se, ainda, que a realização de todas estas ações foi devidamente autorizada pela Direção Geral de Educação (Anexo VI).

Capítulo V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Introdução

Neste capítulo, pretendemos analisar estatisticamente os dados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário e faremos a análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista. Também procederemos à dos documentos internos do agrupamento, ou seja, do projeto educativo, dos documentos providenciados pela coordenadora da equipa de autoavaliação, do relatório de avaliação externa e do relatório apresentado pela antiga coordenadora da equipa de autoavaliação.

5.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado a todos os docentes da escola sede do agrupamento, durante o mês de fevereiro de 2013. Aos respondentes pediu-se que opinassem sobre temas como avaliação externa, autoavaliação e o processo de avaliação externa que decorreu na escola no ano letivo de 2008/2009. De seguida, apresentaremos os dados recolhidos e tratados com recurso ao programa SPSS.

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
A avaliação externa tem ...		
1. Contribuído para consolidação da autoavaliação.	3,90	,891
2. Promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos.	3,48	,918
3. Contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	3,52	,828
4. Contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores.	3,52	1,019
5. Permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	3,31	1,001
6. Permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	3,48	,918
7. Contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	3,81	,817
8. Contribuído para a planificação de atividades letivas.	3,29	1,016
9. Contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores.	3,19	,971
10. Contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias,	3,38	,796
11. Contribuído para a participação dos professores no departamento curricular.	3,46	,828
12. Contribuído para a aferição dos critérios de avaliação.	3,92	,518
13. Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias.	3,75	,789
14. Contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos.	3,25	,837
15. Contribuído para a melhoria da relação pedagógica.	3,40	,823
16. Contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,96	,969

Tabela 5 – Resultados da avaliação externa enquanto processo

No que diz respeito aos resultados da média, verifica-se que em 13 dos 16 itens se encontra concordância e nos restantes três itens encontramos indefinição avaliativa. Os treze itens em que se verifica concordância são:

	Itens	Média (X)
1.	A AEE tem contribuído para a consolidação da autoavaliação.	3,90
2.	A AEE tem promovido uma maior articulação entre o 2º e 3º ciclo.	3,48
3.	A AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	3,52
4.	A AEE tem contribuído para o trabalho cooperativo entre professores.	3,52
5.	A AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	3,31
6.	A AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	3,48
7.	A AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	3,81
8.	A AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas	3,29
10.	A AEE tem contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias	3,38
11.	A AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular	3,46
12.	A AEE tem contribuído para a aferição de critérios de avaliação	3,92
13.	A AEE tem contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças internas	3,75
15.	A AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica.	3,40

Tabela 6 – Itens concordantes (média)

Nos restantes 3 itens, há uma indefinição avaliativa, sendo que, os itens que se encontram na indefinição avaliativa acontecem quando os docentes são inquiridos sobre a contribuição da avaliação externa para a realização de textos em conjunto entre professores (3,19), a coadjuvação letiva entre ciclos (3,25) e o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula (2,26).

Em relação aos itens que evidenciam maior concordância encontram-se o item doze (contribuído para a aferição dos critérios de avaliação - 3,92), o item 1 (contribuído para consolidação da autoavaliação – 3,90), o item treze (contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias – 3,75) e os itens 3 e 4 (contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos e contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores – 3,52).

Salienta-se que o item em que se verifica uma maior concordância (3,90) acontece quando se questiona sobre o contributo da avaliação externa para a consolidação da autoavaliação. Por outro lado, destaca-se o item 16 – a AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula (2,96), como o item que merece a maior indefinição avaliativa.

No que concerne aos resultados do desvio de padrão existe pouco consenso em três dos itens, ou seja, item 5 – a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos (1,001), item 8 – a AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas (1,16) e item 4 – a AEE tem contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores (1,019). Nos restantes treze itens existe moderada/baixa concordância e em apenas um dos itens existe moderada/alta concordância.

Item	Moderada/ baixa concordância	Moderada/ alta concordância
A avaliação externa tem ...		
1. Contribuído para consolidação da autoavaliação.	▲	
2. Promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos	▲	
3. Contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	▲	
6. Permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	▲	
7. Contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	▲	
9. Contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores.	▲	
10. Contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias,	▲	
11. Contribuído para a participação dos professores no departamento curricular.	▲	
12. Contribuído para a aferição dos critérios de avaliação.		▲
13. Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias.	▲	
14. Contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos.	▲	
15. Contribuído para a melhoria da relação pedagógica	▲	
16. Contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula.	▲	

Tabela 7 – Distribuição do grau de concordância

Os itens que são menos consensuais e apresentam uma baixa concordância são os respeitantes ao contributo da AEE para o trabalho cooperativo entre os professores (item 4 -1,019), à organização de atividades entre professores de diferentes ciclos (item 5 - 1,001) e, ainda, à planificação de atividades letivas (item 8 - 1,16). Salienta-se que o item em que existe uma maior concordância é o que diz respeito ao contributo da avaliação externa para aferição dos critérios de avaliação (item 1 – 3,90).

A autoavaliação/avaliação interna foi outro dos temas a que os inquiridos do inquérito por questionário responderam. Dos resultados destacam-se os seguintes dados:

Itens	Concordo	Sem opinião	Discordo
1. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola	86%	10%	4%
2. O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	90%	10%	-
3. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	94%	4%	2%
4. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	92%	8%	-
5. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria.	79%	19%	2%
6. Conheço os resultados dos planos de melhoria.	63%	33%	4%

Tabela 8 – Autoavaliação/Avaliação interna (percentagens)

Quando inquiridos sobre o conhecimento das atividades realizadas pela equipa de autoavaliação da escola, 86% manifesta conhecimento das atividades enquanto 4% as ignora. Salienta-se que 10% não tem opinião sobre o assunto.

A segunda afirmação pretendia aferir o grau de conhecimento que os respondentes tinham sobre a realização do processo de autoavaliação de modo sistemático, sendo que 90% revelam ter conhecimento do processo e 10% não tem qualquer opinião. Nesta afirmação não existem respondentes que discordem.

No item “Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação”, 94% confirmam esse conhecimento mas 2% não sabem da sua realização. Destaca-se que 4% não emitem opinião sobre o assunto.

A afirmação seguinte pretendia avaliar o grau de conhecimento sobre a divulgação dos resultados e 92% revelam esse conhecimento enquanto 8% não têm opinião.

Os planos de melhoria elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola constituem a afirmação seguinte e, apenas, 79% dos inquiridos refere ter conhecimento desses resultados e 2% não têm qualquer conhecimento; 19% não tem opinião sobre a matéria.

Por último, os inquiridos pronunciaram-se sobre o conhecimento dos resultados dos planos de melhoria e, aqui, aparece o menor número de pessoas com esse conhecimento (63%) enquanto 4% desconhecem os resultados. Também o número dos sem opinião sobe para 33%.

Neste ponto, verificamos, ainda, os resultados do desvio-padrão.

Itens	Desvio-padrão
1. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola	,474
2. O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	,397
3. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	,983
4. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	,919
5. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria.	,469
6. Conheço os resultados dos planos de melhoria.	,569

Tabela 9 – Autoavaliação/Avaliação interna (desvio-padrão)

Dos seis itens sujeitos a inquirição, verifica-se que o item 2 “o grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático” é de alta concordância merecendo, assim, o maior grau de concordância. Os itens 1 (conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola), 5 (o grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria) e seis (conheço os resultados dos planos de melhoria) são de moderada/alta concordância enquanto os itens que merecem menor concordância são os itens 3 e 4 porque são de moderada/baixa concordância.

O último ponto do inquérito por questionário diz respeito à avaliação externa e os dados recolhidos são os seguintes:

Itens	Concordo	Sem opinião	Discordo
1. Conheço o relatório de Avaliação externa da minha escola.	86%	10%	4%
2. O relatório da AE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertença.	90%	10%	-
3. O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental.	94%	4%	2%
O relatório da minha escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	92%	8%	-

Tabela 10 – Avaliação externa (percentagens)

Em relação ao conhecimento sobre o relatório de avaliação externa da escola 86% confirmam esse conhecimento, 4% afirmam não o conhecer e 10% não têm opinião sobre o assunto.

Quando se questiona se o relatório foi analisado em departamento 90% concordam com a afirmação e 10% não manifestam opinião.

No item três “o relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível departamental” 94% são de opinião de que foi elaborado o plano de melhoria enquanto 2% não concorda. Salienta-se que 4% não tem opinião.

No último item do inquérito por questionário, questões pertinentes levantadas sobre questões organizacionais, 92% concordam com a afirmação e 8% não tem opinião.

Neste ponto analisamos, também, o grau de concordância das respostas recorrendo ao desvio-padrão.

Itens	Desvio-padrão
1. Conheço o relatório de Avaliação externa da minha escola.	2,88
2.O relatório da AE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertença.	2,83
3.O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental.	2,48
4.O relatório da minha escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	2,50

Tabela 11 – Avaliação externa (desvio-padrão)

Quanto ao grau de concordância que encontramos nas afirmações sobre a avaliação externa, verificamos que os itens 1 (conheço o relatório de Avaliação externa da minha escola) e 2 (o relatório da AE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertença) são de moderada/baixa concordância enquanto que nos itens três (o relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental) e quatro (o relatório da minha escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais) se verifica uma maior concordância – 2,48 e 2,50, respetivamente.

De seguida, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson entre os diferentes itens tendo emergido os seguintes dados:

Contributo da avaliação externa																
Itens	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16
V1	1	,537	,175	,358	,276	,153	,189	,204	,226	,053	,301	,408	,188	,164	,321	,132
V2	,537	1	,465	,273	,604	,442	,439	,269	,400	,252	,167	,327	,061	,300	,413	,330
V3	,175	,465	1	,162	,442	,439	,324	,284	,190	,167	-,013	,141	,083	,290	,348	,343
V4	,358	,273	,162	1	,436	,378	,287	,326	,293	,112	,291	,374	,286	,236	,470	,279
V5	,276	,604	,442	,436	1	,647	,529	,354	,664	,365	,370	,349	,025	,374	,394	,477
V6	,153	,442	,439	,378	,647	1	,596	,479	,554	,332	,373	,120	-,102	,529	,439	,638
V7	,189	,439	,324	,287	,529	,596	1	,446	,517	,086	,279	,011	-,046	,301	,205	,634
V8	,204	,269	,284	,326	,354	,479	,446	1	,479	,345	,258	,304	,385	,559	,468	,628
V9	,226	,400	,190	,293	,664	,554	,517	,479	1	,334	,522	,381	,090	,543	,392	,591
V10	,053	,252	,167	,112	,365	,332	,086	,345	,334	1	,231	,358	,437	,618	,327	,248
V11	,301	,167	-,013	,291	,370	,373	,279	,258	,522	,231	1	,450	,270	,453	,239	,365
V12	,408	,327	,141	,374	,349	,120	,011	,304	,381	,358	,450	1	,528	,362	,258	,228
V13	,188	,061	,083	,286	,025	-,102	-,046	,385	,090	,437	,270	,528	1	,512	,340	,141
V14	,164	,300	,290	,236	,374	,529	,301	,559	,543	,618	,453	,362	,512	1	,562	,616
V15	,321	,413	,348	,470	,394	,439	,205	,468	,392	,327	,239	,258	,340	,562	1	,339
V16	,132	,330	,343	,279	,477	,638	,634	,628	,591	,248	,365	,228	,141	,616	,339	1

Tabela 12: Matriz de correlações (Pearson) entre os 16 itens do inquérito por questionário, sendo que as correlações superiores a 0,3 estão identificadas com recurso a cor.

Tendo em atenção que se considera existir significância estatística quando o valor é igual ou superior a 0,3, a análise da tabela 12 permite-nos confirmar a existência de correlações significativamente estatísticas em muitas das variáveis. As variáveis que mais se distinguem pelo número de correlações positivas significativas são V5, V6, V14 e V15:

Variável 5 - a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos – **13 correlações positivas significativas**

- Item V5 (a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos) e item V2 (a AEE tem promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos) – (r-,604);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e o item V3 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) – (r-,442);
- Item V5 (a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos) e V4 (a AEE tem contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores) – (r-,436);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) – (r-,647);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V7 (a AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade) – (r-, 529);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V8 (a AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas) - (r-,354);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V9 (a AEE tem contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores) – (r-,664);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V10 (a AEE tem contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias) – (r-,365);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V11 (a AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular) – (r-, 370);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V12 (a AEE tem contribuído para a aferição dos critérios de avaliação) – (r-, 349);
- Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos) e V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) – (r-, 374);

• Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) e V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) – (r-,394);

• Item V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) e V16 (a AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula) – (r-, 477).

Variável 6 - a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma –

12 correlações positivas significativas

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V2 (a AEE tem promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos) – (r-, 442);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V3 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) – (r-,439);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V4 (a AEE tem contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores) – (r-,378);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V5 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) – (r-, 647);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V7 (a AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade) – (r-, 596);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V8 (a AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas) - (r-,479);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V9 (a AEE tem contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores) – (r-,554);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V10 (a AEE tem contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias) – (r-,332);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V11 (a AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular) – (r-, 373);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) – (r-, 529);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) – (r-,439);

• Item 6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V16 (a AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula) – (r-, 638).

Variável 14 - a AEE tem permitido a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos –

12 correlações positivas significativas

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V2 (a AEE tem promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos) – (r-,300);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V5 (a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos) – (r -,374);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) – (r-,529);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V7 (a AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade) – (r-, 301);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V8 (a AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas) - (r-,559);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V9 (a AEE tem contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores) – (r-,543);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V10 (a AEE tem contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias) – (r-,618);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V11 (a AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular) – (r-, 453);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V12 (a AEE tem contribuído para a aferição dos critérios de avaliação) – (r-, 362);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V13 (a AEE tem Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) – (r-, 512);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) – (r-,562);

• Item V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) e V16 (a AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula) – (r-, 616);

12 correlações positivas significativas

- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V1 (a AEE tem contribuído para consolidação da autoavaliação) – (r-,321);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V2 (a AEE tem promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos) – (r-,413);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V3 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) – (r-, 348);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V4 (a AEE tem contribuído para o trabalho cooperativo entre os professores) – (r-,470);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V5 (a AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos) – (r-,394);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) – (r-,439);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V8 (a AEE tem contribuído para a planificação de atividades letivas) - (r-,468);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V9 (a AEE tem contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores) – (r-,392);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V10 (a AEE tem contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias) – (r-,327)
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V13 (a AEE tem Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) – (r-, 340);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V14 (a AEE tem contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos) – (r-, 562);
- Item V15 (a AEE tem contribuído para a melhoria da relação pedagógica) e V16 (a AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula) – (r-, 339).

Destacamos as seis correlações significativas negativas:

- Item V3 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) e V11 (a AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular) – (r-, - 013);

• Item V6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) e V13 (a AEE tem contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) – (r-, -102);

• Item V7 (a AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade) e V13 (a AEE tem contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) – (r-, - 042);

• Item V11 (a AEE tem contribuído para a participação dos professores no departamento curricular) e V3 (a AEE tem contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos) - (r-, - 013);

• Item V13 (a AEE tem contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) e V6 (a AEE tem permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma) – (r-, -102);

• Item V13 (a AEE tem contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias) e V7 (a AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade) – (r-, - 046);

Por fim, referimos que calculamos a consistência interna e a fiabilidade do inquérito por questionário através de Alfa de Cronbach sendo o resultado:

Alfa de Cronbach
, 852

Quadro 2 – Grau de consistência interna do inquérito por questionário de acordo com Alfa de Cronbach

O valor apresentado permite-nos considerar que a fiabilidade é boa, uma vez que o valor é superior a 0,8.

5.2 Inquérito por entrevista

5.2.1 Inquérito por entrevista à coordenadora da equipa de autoavaliação

No dia 27 de fevereiro de 2013, realizámos o inquérito por entrevista à coordenadora de equipa de autoavaliação do agrupamento. O inquérito por entrevista decorreu na biblioteca da escola sede, seguindo um guião, previamente aprovado pelo DGAE, e gravada o seu consentimento.

A entrevista pretendia responder aos seguintes objetivos: i) caracterizar o impacto da avaliação externa a nível da gestão intermédia; ii) identificar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico e, por fim, iii) analisar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico.

Partindo do guião da entrevista (Anexo V) e tendo em atenção os objetivos delineado, elaboramos uma grelha de análise (Quadro 2) da entrevista e que nos permitirá organizar a apresentação dos dados acompanhados por excertos das posições adotadas pela entrevistada sobre cada uma das categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias
<u>C – Perceção da entrevistada sobre Autoavaliação</u>	<u>Perceção e opinião sobre:</u> C1 – a composição da equipa de autoavaliação; C2 – realização da autoavaliação de modo sistemático; C3 – o nível de participação da comunidade educativa na autoavaliação; C4 – a divulgação dos resultados; C5 – o modo de divulgação; C6 – a existência de um plano de ação; C7 – o limite temporal do plano de ação; C8 – os instrumentos de recolha mais usados; C9 – a amostragem usada; C10 – a elaboração dos planos de melhoria; C11 – as áreas monitorizadas até o momento.

Quadro 3 – Estruturação da categorização C (autoavaliação)

Categorias	Subcategorias
<u>D – Perceção da entrevistada sobre Avaliação externa</u>	<u>Perceção e opinião sobre:</u> D1 – existência de um debate em torno do relatório de avaliação externa; D2 – o tipo de debate suscitado; D3 - a elaboração de um plano de melhoria a nível de escola; D4 – perguntas pertinentes sobre questões organizacionais.

Quadro 4 – Estruturação da Categorização D (avaliação externa)

De seguida, apresentamos os dados obtidos através da entrevista para as categorias a analisar.

C – Perceção e opinião da entrevistada sobre autoavaliação

Ao longo deste apresentamos a categoria autoavaliação (C) relacionando-o com as respetivas subcategorias: a composição da equipa, a periodicidade da autoavaliação, o nível de participação da comunidade educativa na autoavaliação, a divulgação dos resultados, o modo de divulgação, a existência de um plano de melhoria, a existência de um plano de melhoria e qual o seu limite temporal, os instrumentos de recolha de dados mais usados, a amostragem mais utilizada, a elaboração dos planos de melhoria e as áreas que estão a ser monitorizadas, no momento.

Inquirida sobre a composição da equipa de autoavaliação, refere que é composta por 11 elementos

“sou eu como coordenadora, depois temos: uma professora docente do segundo ciclo; uma docente que é do segundo ciclo e que também é Bibliotecária; um professor do terceiro ciclo; um professor do primeiro ciclo; um docente do pré-escolar; um do Ensino Especial; um que é elemento, simultaneamente, da direção e elemento do primeiro ciclo; um representante da Associação de Pais; uma aluna, uma representante das alunas e, por fim, um representante dos Auxiliares de Ação Educativa”.

Apesar de só ter tornado coordenadora nos últimos dois anos, refere que existe uma prática de autoavaliação na escola e justifica-o dizendo “já existia uma prática de autoavaliação” mas não explica em que consistia essa prática. Salienta que, no momento, a escola está a participar numa parceria com a Universidade do Minho porque estão inseridos no projeto PAR que consiste em “ajudar a criar dispositivos de autoavaliação para as escolas” com a ajuda de um amigo crítico pertencente à equipa da Universidade do Minho. O amigo crítico tem como missão analisar “aquilo que a escola pretende avaliar e fornece instrumentos e apresenta sugestões relativamente ao quadro de referência daquilo que nós vamos construir e avaliar”. Continua afirmando que a escola está a ponderar uma eventual adesão a um novo projeto de autoavaliação, visto que o atual está a terminar.

A participação da comunidade educativa no processo de autoavaliação revela-se como um problema “nós sentimos alguma dificuldade”, tendo sido já um problema diagnosticado pela equipa anterior

“a coordenadora da equipa de autoavaliação anterior a mim e que faz parte desta equipa também, disse que a adesão a questionários, inquéritos que era aquilo que praticamente usavam para avaliar era pouco eh...(pausa) a comunidade educativa não participava por iniciativa. Por um lado, e mesmo sendo sistematicamente solicitada a participação, tinha dificuldade em participar.

Afirma que tiveram uma boa participação na atividade desenvolvida no ano anterior mas porque apenas aplicaram questionários a uma parte da comunidade educativa (docentes e alunos com a ajuda dos professores) não é possível comparar com outras atividades realizadas pela equipa de autoavaliação anterior

“Nós tivemos uma boa participação em termos de professores e alunos e como não entrevistamos nem inquirimos auxiliares da ação educativa nem encarregados de educação não podemos dizer se a participação foi muito ou pouca, comparativamente com o ano letivo anterior”.

Continua, contudo, a afirmar que a participação foi muito positiva, apesar da atividade desenvolvida incidir sobre aspetos organizativos

“nós avaliamos no ano anterior foi o Plano Anual de Atividades, a forma como ele era desenvolvido, divulgação, desde o empenho dos alunos nas atividades ao que se refletia como impacto nas aprendizagens, ou seja, foi mais de conceção do Plano de Atividades: se estava em conformidade com o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno entre outros documentos a que nós chamamos de referentes internos, a legislação, investigação, etc., e depois fomos ver a parte do desenvolvimento e a parte avaliação propriamente dita, tudo, mas do Plano Anual de Atividades”.

Em relação à divulgação dos resultados é referido que a resposta é afirmativa, tendo os resultados sido dados a conhecer inicialmente ao conselho pedagógico “foi dado a conhecer em Conselho Pedagógico” posteriormente ao conselho geral “o relatório final são apresentados em Conselho Geral” e depois à restante população “a partir daí, é divulgado, pelos diferentes órgãos, os departamentos”. São usados como meio de divulgação dos resultados a página da escola e é elaborado um desdobrável “que representa uma sumula daquilo que foi o nosso projeto, os pontos principais e propostas de melhoria, constrangimentos que encontramos e outras observações” que é afixado na sala dos professores e divulgado nas outras escolas pertencentes ao agrupamento.

No que concerne à existência de um plano de ação, a coordenadora afirma que sim dando a entender que foram realizadas alterações de diferentes tipos após a análise dos dados obtidos

“Sim”.

“nós propusemos uma alteração à grelha do Plano Anual de Atividades, até porque tínhamos verificado que os objetivos das atividades não estavam muito claros e, portanto, havia uma certa confusão entre o que era objetivo específico de uma atividade e os eram os objetivos dos Projeto Educativo. Houve uma alteração aí. Houve também outra alteração porque dentro da atividade tornava-se demasiado confuso ter a atividade e a breve descrição e agora a descrição da atividade é posta à parte”.

“Todas essas grelhas, quer seja a grelha de conceção do Plano Anual de Atividades, a semestral e a trimestral, foram melhoradas e que já foram implementadas”.

“Também, apresentamos como proposta para que as atividades fossem transversais, que não fossem repetitivas, que fossem transversais”.

A entrevistada afirma que o limite temporal do plano de ação é de um ano embora existam áreas que podem levar mais tempo. Salaria que neste momento estão a fazer uma área por ano mas que a escola pretende “a escola pretende que os nossos dados sejam deste ano e não do ano letivo seguinte, neste caso, o relatório final foi apresentado em Conselho Geral neste ano letivo, mas a avaliação decorreu no ano letivo anterior”.

São usados como instrumentos de recolha de dados são usados os inquéritos, as entrevistas e instrumentos construídos pela equipa de avaliação “nós construímos materiais específicos para conseguirmos mais facilmente dar resposta àquilo que eram os nossos indicadores e que era o nosso referencial”.

A amostra estratificada surge como a amostra eleita porque foram selecionados apenas os alunos do pré-escolar “nós selecionamos todos os alunos do agrupamento com cinco anos de idade”.

A entrevistada menciona que foram avaliadas as áreas de organização e gestão e como subárea a conceção e planeamento. Este ano letivo, foi escolhida a área de desenvolvimento curricular e como subárea a aprendizagem dos alunos. As áreas são escolhidas de acordo com o projeto PAR “área um é lideranças, a dois é Organização e gestão, a três é Desenvolvimento curricular, a quatro está ligada à Família e (...) a cinco que tem a ver com os Resultados”. Quando inquirida sobre a área que foi avaliada na altura do processo de avaliação externa, refere que foi a de desenvolvimento curricular mas que a ex-coordenadora não lhe chamava assim

“nível da planificação, da colaboração entre colegas, mais desses aspetos, dos departamentos, da planificação da colaboração entre colegas”.

D – Perceção e opinião da entrevistada sobre a avaliação externa

Ainda neste ponto apresentamos a categoria avaliação externa (D) relacionando-o com as respetivas subcategorias: existência de um debate em torno do relatório de avaliação externa, o tipo de debate, a

elaboração de um plano de melhoria a nível da escola e perguntas pertinentes sobre questões organizacionais.

A entrevistada afirma que houve debate sobre a questão e que um dos pontos fracos apontados pelo relatório de avaliação externa “é que o processo de autoavaliação era pouco participado” e que “um ponto débil seria o envolvimento da comunidade na autoavaliação”. No entanto, refere que nos últimos anos o problema tem vindo a melhorar “Sim, a melhorar”. Na sua opinião, o relatório de avaliação externa serviu de orientação ao desenvolvimento do processo de autoavaliação “tivemos sempre presente esse relatório de avaliação externa para começarmos o nosso trabalho”.

Refere o desconhecimento sobre o facto, uma vez que não estava no agrupamento na altura.

Segundo a coordenadora, o relatório de avaliação teria servido “mais de fio condutor” mas manifesta desconhecimento sobre se foram levantadas perguntas pertinentes sobre questões organizacionais.

Quando questionada sobre o impacto da avaliação externa, menciona “na minha opinião, tem um impacto na avaliação”, “agora que tem um impacto, tem sem dúvida alguma” mas refere, ainda, que a avaliação externa tem como problema o facto de as intervenções das equipas de avaliação externa se realizarem muito espaçadamente e, por isso, terem apenas um impacto imediato que se vai esbatendo ao longo dos anos seguintes “só que como é feito com um tempo muito desfasado e hoje é uma área e passado um tempo é outra e depois é outra eu julgo que não tem tanto impacto no agrupamento, no imediato, como tem a autoavaliação que é feita quase de dois em dois anos”. Considera que a autoavaliação é mais positiva porque é mais imediata “que é de efeito quase imediato, isto é, avaliamos uma área ... apresentamos algumas propostas de melhoria que depois, são aplicadas no terreno” enquanto a avaliação externa não evidencia o mesmo impacto “não podemos dizer que a avaliação externa tenha um impacto tão imediato como a autoavaliação, que é sistemática”.

5.2.2 Grupo de discussão (Grupo Focal)

O grupo de discussão decorreu no início de março (3 de março), na Biblioteca da escola e contou com a presença de todos os coordenadores de departamento (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Exatas, Expressões e Diretores de turma).

A entrevista seguiu a seguinte caracterização:

Categorias	Subcategorias
	<u>Perceção e opinião sobre:</u>
C – <u>Perceção sobre a AE e as mudanças organizacionais</u>	C1 – consolidação do processo de autoavaliação; C2 – contribuição da AEE para o desenvolvimento de relações entre a comunidade e a escola; C3 – contribuição da AEE para um maior empenho dos coordenadores; C4 – a AEE como promotora de uma maior articulação entre o órgão de gestão e as lideranças intermédias.

Quadro 5 – Estruturação da Categorização C (Mudanças Organizacionais)

No que concerne à consolidação do processo de autoavaliação na escola, a maioria dos entrevistados considerou que esta prática já existia na escola e que não foi a avaliação externa que a despoletou. Contudo, o entrevistado 1 discorda dos colegas afirmando “Eu acho que foi a partir da primeira avaliação externa que se criou a equipa de autoavaliação”. Registados os dados recolhidos sobre esta pergunta, salientando as afirmações de concordância:

Entrevistado	Concordância
E2	“Não, já existia” “E já existia um trabalho porque quando apareceu o painel dos inspetores nós já tínhamos um trabalho” “Sim, já se avaliavam determinados aspetos”
E3	“não estávamos a cru, não estivemos à espera que viesse aqui a inspeção” “Agora, claro que o trabalho é cada vez mais sustentado” “ a inspeção ficou muito bem impressionada na altura”
E4	“Recordo-me perfeitamente dessa situação em que já havia um trabalho por parte de um grupo de docentes que, de facto, faziam essa autoavaliação”
E5	“Correto. Certo.”

Fonte: Autora

A seguir procuramos saber se a avaliação externa tinha contribuído para o desenvolvimento das relações entre a comunidade e a escola, o entrevistado 5 refere “Aí, tenho dúvidas que tenha sido tão eficaz

a ponto de ter dado um contributo tão visível” e o entrevistado 1 menciona “E nesse ano não foram só os pais. Aqui interessa a abertura á comunidade. Foram todos os serviços. Atendimento, qualidade de serviço, as relações interpessoais, tudo” enquanto o entrevistado 3 menciona que essa ligação já existia realizada pela equipa de autoavaliação à época da avaliação externa “Aliás, da comissão já fazia parte um elemento externo, se se recordam”. À pergunta sobre se a avaliação externa fez com que os coordenadores se empenhassem mais, os entrevistados responderam o empenho sempre existiu e podemos confirmar essa informação através da seguinte grelha:

Entrevistado	Concordância
E1	“Digamos que se há mais empenho é na perspetiva de acompanharmos o que faz a equipa específica do PAR, responder às solicitações, estar informada sobre o que é que se está a fazer, até porque estou no Pedagógico, e colaborar naquilo que é solicitado Não aumentou o empenho ... direcionou a nossa atividade”
E2	“Exato”
E3	“nós somos empenhadas, ponto final” “Não foram os senhores inspetores que vieram dizer como é que nós deveríamos fazer nosso trabalho, no exercício das funções”
E4	“Claro” “nesse aspeto tem contribuído para a participação dos professores no processo”
E5	“Mais atentos”

Fonte: Autora

O tema D diz respeito às mudanças curriculares e encontra-se categorizada do seguinte modo:

Categorias	Subcategorias
	<u>Perceção e opinião sobre:</u>
D – <u>Perceção sobre a AE e as mudanças curriculares</u>	D1 – A AEE como promotora da uma maior articulação entre ciclos; D2 – A AEE como promotora de atividades conjuntas entre diferentes ciclos; D3 - A AEE como promotora de uma maior participação dos professores no departamento.

Quadro 6 – Estruturação da Categorização D (Mudanças Curriculares)

A primeira pergunta relaciona a articulação com a avaliação externa e revelando os inquiridos alguma dificuldade com essa associação. Tal é demonstrado pelas unidades de registo “se calhar” e “se calhar a palavra articulação, não sei ... “ (E 2) e as respostas dos outros entrevistados revelam muita confusão e hesitação.

A articulação é, ainda, objeto de outra pergunta só que agora tenta associar a articulação entre o órgão de gestão e as gestões intermédias. O inquirido 5 concorda com o conteúdo da pergunta “Eu acho que sim, que ajudou” enquanto os restantes entrevistados referem que são a ligação entre o órgão de gestão e os restantes docentes “É nossa obrigação fazer a ponte” (E3), “E tentar defender sempre o ponto de vista dos nosso colegas do nosso departamento” (E4) e “é nossa função levar os pontos de vista dos colegas. Nós não estamos ali a título pessoal” (E3).

De seguida, é pedido aos inquiridos que respondam associando a avaliação externa e a articulação entre ciclos. Neste ponto, as respostas são claramente negativas, uma vez que nenhum dos inquiridos concorda com a afirmação, a saber:

A avaliação externa tem promovido uma maior articulação entre ciclos?	“Eu, sinceramente, acho que ainda não funciona muito bem...” (E3)
	“É um eterno problema” (E3)
	“Eu, por acaso, também acho” (E3)
	“Eu não me tenho apercebido que tenha havido essa maior articulação” (E5)
	“eu acho que continua a haver esse fosso ...” (E1)
	“Acho que há um fosso muito acentuado” (E1)

Fonte: Autora

Os coordenadores continuam a referir que a articulação entre ciclos é uns problemas que o agrupamento ainda não conseguiu solucionar, sendo que o fosso é mais acentuado entre o segundo e o terceiro ciclo enquanto entre o primeiro e o segundo ciclo é pouco acentuado. Em relação à articulação entre o segundo e terceiro ciclos salientam que “é terrível constatar o fosso que há entre sexto e sétimo ano” (E1), “agora das articulações que se fazem de sexto para sétimo continua um bocado manca” (E1) e “Eu acho que o fosso dever ser maior do sexto para o sétimo” (E3). Em relação à realização de atividades em conjuntas entre os professores de diferentes ciclos consideram que já as realizavam antes e que o facto não está associado à avaliação externa (Já fazíamos, até pela dinâmica da escola que não é grande – E1).

A última pergunta deste tema diz respeito à participação dos professores no departamento curricular e um dos inquiridos relata “Eu não me parece, pelo menos no que a mim diz respeito, que foi a

partir da avaliação que os colegas começaram a participar mais nas atividades ... aquilo que se fazia continua a fazer-se” (E3), já outro inquirido menciona que “em termos de trabalho, trabalho não me parece” (2). O entrevistado 4 confessa “se avaliação externa veio influenciar também não sei explicar muito bem”.

O tema seguinte, corresponde às mudanças pedagógicas e está organizado da seguinte maneira:

Categories	Subcategorias
E – <u>Perceção sobre a AEE e as mudanças pedagógicas</u>	<u>Perceção e opinião sobre:</u>
	E1 – contribuição da AEE para a valorização dos resultados dos alunos; E2 – contribuição da AEE para a aferição dos critérios de avaliação; E3 – contribuição da AEE para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula?.

Quadro 7 - Estruturação da Categorização E (Mudanças Pedagógicas)

Em relação às mudanças pedagógicas, aos entrevistados foi perguntado aos entrevistados de que maneira é que a AEE contribuiu para que os resultados dos alunos fossem mais valorizados, ao que responderam:

AEE contribuiu para a valorização dos resultados dos alunos	“não me parece que se possa afirmar isso ...” (E3)
	“Porque isso tem a ver com a classificação da escola ...” (E3)
	“Eles foram sempre valorizados” (E4),
	“na prática veem-se é os números, o quantitativo” (E4)
	“Não me parece que se possa afirmar isso ...” (E2)
	“Essa não foi sempre a nossa preocupação?” (E2)
	“Nós sempre trabalhamos para isso, não tenho dúvidas disso” (E2)
	“é indiscutível que as estruturas superiores colocam muito mais pressão na análise de resultados ... (E1)
	“Sim, estou convencido que sim ... que tem obrigado a que estejamos mais atentos para que os resultados sejam melhores, mais valorizados” (E5)

Fonte: Autora

Quando inquiridos sobre a ligação entre a AEE e a aferição dos critérios da avaliação o entrevistado 3 e 4 replicam que se realizou pela primeira vez seguindo a mesma classificação usada nos exames mas o entrevistado 5 menciona não ter qualquer perceção dessa contribuição.

Entrevistado	Concordância
E3	“Pela primeira vez, aferimos o segundo com o terceiro”
E4	“Ah, sim, este ano porque estamos a seguir a mesma quantificação dos exames. Agora os nossos critérios de avaliação tem vindo a melhor mas ainda há aquele do oitavo ano que temos que pensar”
E5	“Também não me apercebo muito dessa contribuição”

Fonte: Autora

A perceção da contribuição da AEE para o acompanhamento da prática letiva no contexto da sala de aula é inexistente, uma vez que quatro das coordenadoras não consideram o seu impacto muito visível. Na sua opinião esse impacto só pode ser avaliado através das coadjuvações mas ainda é cedo para realizar esse estudo. Contudo, o entrevistado 5 considera que “Eu acho que sim porque se estamos mais atentos aos resultados estamos mais atentos às práticas. Acho que sim. Acaba sempre por se instalar um clima que obriga a que haja um maior acompanhamento”.

A autoavaliação – tema F – foi categorizado da seguinte maneira:

Categorias	Subcategorias
F – <u>Perceção sobre a Autoavaliação</u>	<u>Perceção e opinião sobre:</u> F1 – a realização de autoavaliação de modo sistemático; F2 – a divulgação dos resultados; F3 – planos de melhoria pelo grupo de autoavaliação; F4 – reconhecer a mais-valia do grupo de autoavaliação.

Quadro 8 - Estruturação da Categorização F (Autoavaliação)

As respostas deste grupo de perguntas foram muito concisas, mas infere-se que a avaliação é realizada pelo grupo de autoavaliação de um modo sistemático e que a divulgação dos resultados é realizada através do conselho pedagógico e dos departamentos com recurso a PowerPoints. São também elaborados planos de melhoria que passam pelo conselho pedagógico e são posteriormente divulgados à comunidade e como afirma o entrevistado 4 “nós só avançamos, só melhoramos se nos autoavaliarmos”.

O último grupo de perguntas diz respeito à avaliação externa e foi categorizada da seguinte forma:

Categories	Subcategories
G – <u>Percepção sobre a Avaliação Externa de Escolas</u>	<u>Percepção e opinião sobre:</u>
	G1 – o relatório da AEE;
	G2 – contribuição do relatório da AEE para a melhoria da escola;
	G3 – conhecimento dos pontos fortes e fracos identificados no relatório;
	G4 – resposta da escola a esses pontos;
	G5 – questões pertinentes sobre questões organizacionais;
	G6 – elaboração de um plano de melhoria em consequência do relatório de AEE.

Quadro 9 - Estruturação da Categorização G (Avaliação Externa)

O relatório de avaliação externa existe e os entrevistados consideram que se tentaram resolver de imediato os problemas apontados no relatório:

Entrevistado	Concordância
E1	“as dinâmicas foram criadas e a reflexão foi lançada e está a ser feita mas em termos de alteração das práticas ...” “E a articulação horizontal foi incluída nos projetos curriculares de turma, nos painéis ...”
E4	“essas reuniões que não se faziam, começaram a fazer-se a partir daí”

Fonte: Autora

O grupo de discussão considera que a avaliação externa e a interna se complementam e que a equipa de autoavaliação tem como referência o trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação externa. O entrevistado 3 refere que foram desenvolvidas algumas práticas por sugestão da equipa de avaliação externa “práticas que foram desenvolvidas porque nos sugeriram fazer de outra forma, melhorar, na avaliação externa”.

Na opinião do entrevistado 5, o processo de avaliação externa deveria acontecer mais vezes porque o seu efeito se desvanece no tempo “Eu acho que deveria ser mais frequente. É um intervalo de tempo muito grande, deveriam reduzir para metade. A avaliação feita pode se perder, desvanecer no tempo”. Todavia, o entrevistado 1 não concorda com a opinião manifestada pelo entrevistado 5, uma vez que “é preciso que as escolas tenham tempo de desenvolver as suas estratégias e de experimentar as suas

alterações internas para que se possa verificar alguma evolução” porque “ são esses períodos de quatro, cinco anos que permitem à escola melhorar”.

Os entrevistados acreditam que na próxima visita da equipa de avaliação externa se vão notar melhorias em alguns aspetos “sim, eu acho que em alguns aspetos sim ...” (E4), “Vão haver melhorias em alguns aspetos, seguramente” (E2) e “Sim, em alguns aspetos sim” (E1).

5.3 Corpus documental

5.3.1 Documentos internos do agrupamento

O projeto educativo representa a linha orientadora do agrupamento tendo a duração de quatro anos. Foi iniciado no ano de 2009 e será concluído em 2013.

Dos vários objetivos delineados para o quadriénio escolhemos destacar “Incrementar a qualidade do serviço educativo prestado” porque se relaciona diretamente com a nossa investigação. Procurando intervir em áreas consideradas prioritárias e recorrendo às mais diversas estratégias, o projeto tem como objetivo final a melhoria da qualidade do serviço prestado pelo agrupamento.

Uma das áreas de intervenção do plano estratégico diz respeito interna ao desenvolvimento de procedimentos de avaliação adequados e ao dispositivo de avaliação porque foram diagnosticados problemas a nível da articulação dos diferentes dispositivos de avaliação adotados, definição de indicadores seguros para a avaliação da ação educativa do agrupamento, articulação entre as diferentes estruturas do agrupamento e implementação de um sistema promotor do desenvolvimento da qualidade da ação educativa da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes. Para superar as dificuldades diagnosticadas foram elaborados documentos, escolhidos indicadores de medida, celebradas parcerias e selecionados os intervenientes na avaliação.

É neste contexto que analisamos o regulamento interno de agrupamento e verificamos que a avaliação se estrutura com base na autoavaliação do agrupamento e na avaliação externa a realizar-se no plano nacional. A avaliação interna tem carácter obrigatório e assenta na análise: do grau de consecução do projeto educativo, no desenvolvimento das atividades programadas, no desempenho dos órgãos de Administração e Gestão das Escolas, no sucesso escolar e na prática de uma cultura colaborativa. A equipa de autoavaliação tem como funções o planeamento,

coordenação, definição de processo, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação dos resultados.

Os resultados da autoavaliação são divulgados com o objetivo de proporcionar ao agrupamento uma visão extensiva, atualizada e comparativa do agrupamento.

5.3.2 Documentos elaborados pela Equipa de Autoavaliação

Neste ponto, analisamos os documentos providenciados pela coordenadora da equipa de autoavaliação: o relatório de autoavaliação e um desdobrável,

Da análise do relatório de autoavaliação que a implementação do processo tem como objetivo identificar claramente os pontos fortes e fracos da organização e promover o processo de melhoria através de um dispositivo de autoavaliação sustentado e credível. Para a concretização desta meta o agrupamento candidatou-se ao projeto PAR.

No relatório são descritas as atividades desenvolvidas pela equipa de autoavaliação, bem como as atividades desenvolvidas pelo PAR. Entre as tarefas desenvolvidas destacam-se o concurso do logotipo, a formação de um grupo de focagem, a construção de um referencial e a construção de e análise de instrumentos de recolha de dados. A adesão ao projeto PAR permitiu desenvolver um processo avaliativo sustentado e consistente e, em última análise, proporcionou uma mudança para um modelo de trabalho sistemático sustentado por uma base teórica.

No final do desenvolvimento de todas as atividades planeadas, a equipa identificou pontos fortes, débeis e apresentou sugestões ao PAR. Como resultado final, a equipa elaborou e divulgou um desdobrável em que são apresentados os resultados e as propostas de melhoria à comunidade, tendo sido divulgado junto do conselho pedagógico, dos departamentos e afixado na sala dos professores.

5.3.3 Relatório da Avaliação Externa

O agrupamento foi submetido a uma avaliação externa de escolas no ano letivo de 2008/2009, entre os dias 25 e 27 de novembro. Como resultado desta visita, foi elaborado um relatório que não suscitou qualquer tipo de contraditório. Nos cinco domínios avaliados quatro foram avaliados com Bom e um mereceu a avaliação de Muito Bom. Então, iremos proceder a uma análise pormenorizada de cada domínio para perceber quais foram os argumentos apresentados pela equipa avaliativa.

- i) 1º domínio – Resultados (Bom) - foi considerado que existe uma ação concertada para a melhoria do sucesso escolar e que os professores o procuram fazer a através da diferenciação pedagógica, da análise dos resultados e dos apoios educativos. Salientaram que nas provas de aferição do quarto ano os resultados foram superiores à média nacional mas que o mesmo já não acontecia com os resultados do sexto ano. Entretanto, os resultados obtidos pelo nono ano foram superiores aos nacionais nas disciplinas de Português e Matemática. À altura da visita não havia abandono escolar e os alunos seguros e integrados, participando nas atividades desenvolvidas no agrupamento.
- ii) 2º domínio – Prestação do serviço educativo (Bom) - existe sequencialidade entre o pré-escolar e os 1º e 2º ciclos não se verificando, no entanto, entre o 2º e o 3º ciclos. No que concerne aos departamentos curriculares e grupos disciplinares, é referido há uma definição de estratégias comuns tendo em vista a melhoria dos resultados. Nos conselhos dos diretores de turma são concertados procedimentos na relação pedagógica com os alunos mas que o planeamento individual é analisado com alguma informalidade e que não existe uma prática sistematizada de monitorização da aplicação dos critérios de avaliação. Referem, também, a não existência de uma prática de supervisão em contexto da sala de aula. O agrupamento proporciona uma larga oferta educativa.
- iii) 3º domínio – Organização e gestão escolar (Bom) – os documentos estruturantes são coerentes. Foram definidos critérios de atribuição de serviço docente e na gestão do tempo escolar, são atribuídos tempos comuns para potenciar a articulação entre ciclos. O serviço é distribuído tendo em conta as competências pessoais, sendo o cargo de diretor de turma atribuído a docentes que garantam a continuidade pedagógica e revelem um bom relacionamento com os alunos. Existe um bom clima de trabalho sustentado pelo respeito mútuo. É apontado como uma lacuna a escassa formação solicitada pelos professores.
- iv) 4º domínio – Liderança (Muito Bom) – A equipa de liderança é coesa, articulada, dinâmica, com sentido de profissionalismo e procura estar atenta aos problemas que vão surgindo no dia a dia. No que se refere às lideranças intermédias, a equipa avaliativa, considera que estas demonstram estar comprometidas na prossecução das tarefas de articulação e coordenação educativas buscando, sempre, dar resposta às diferentes solicitações, não perdendo de vista os objetivos do agrupamento e as diretrizes provindas das lideranças de topo.

v) 5º domínio – Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento (Bom) – é referida a existência de uma equipa da autoavaliação (constituída recentemente) que procurava um conhecimento sistemática da realidade do agrupamento através da construção, validação e aplicação de questionários aplicados aos diferentes atores educativos. A partir, desse trabalho já estavam a ser implementadas algumas melhorias. Refere-se que o impacto desse trabalho já se sentia, embora se registre como necessário um maior envolvimento da comunidade educativa nas atividades de autoavaliação.

Da análise e entrevista dos vários atores educativos resultou a identificação de pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos. Como pontos fracos são apontados: i) as taxas de transição/conclusão no 2º e 3º ciclos inferiores que são inferiores à média nacional; ii) a ténue articulação entre o 2º e 3º ciclos; iii) a não existência de acompanhamento da prática letiva dentro da sala de aula e iv) a pouca adesão ao processo de autoavaliação.

São identificados pela equipa avaliativa os seguintes pontos fortes: i) a melhoria dos resultados escolares verificadas nos últimos anos; ii) o bom clima de trabalho apoiado no respeito mútuo e numa identificação dos alunos; iii) a promoção da inclusão sócio escolar através da implementação de medidas de apoio social e educativo; iv) dinamismos e sentido de profissionalismo do Conselho Executivo, bem como, das lideranças intermédias e v) desenvolvimento de muitas parcerias, protocolos e intercâmbios. Como oportunidades é apresentada a amplificação de parcerias e protocolos em colaboração com entidades externas enquanto como constrangimento é apontado a falta de balneários e de espaços adequados á prática da atividade física e desportiva, no primeiro ciclo.

5.3.4 Relatório da coordenadora da equipa de autoavaliação

Durante a realização das entrevistas fomos confrontados com a ausência de algumas informações sobre o processo de avaliação externa da escola, uma vez que, a docente responsável pela equipa da avaliação, à altura, já não ser a coordenadora da equipa nem se encontrar na escola, neste momento, razão porque se refere, de seguida, como ex-coordenadora. Assim, e, porque nos pareceu importante ouvir a sua opinião, solicitei-lhe via correio eletrónico, um relatório (Anexo IX) sobre a maneira como decorreu a visita da equipa de avaliação externa no ano letivo de 2008/2009.

A docente, no relatório, refere que equipa de autoavaliação de então optou por “adotar o quadro referencial da avaliação externa para a sua avaliação externa”. Com esta decisão pretendia-se conseguir

duas visões (interna e externa) sobre os domínios da avaliação e permitir um planeamento a longo prazo. O projeto e o trabalho já realizados foram apresentados à equipa de avaliação externa que criticou e duvidou das opções tomadas pela equipa de autoavaliação, uma vez que, na sua opinião “ parecia apenas uma preparação para avaliação externa e teria a tendência de acabar rapidamente”. Todavia, essa opinião acabou por se alterar face ao trabalho já realizado, aos dados recolhidos, bem como, os relatórios e os planos de melhoria elaborados. De acordo com a coordenadora de equipa de avaliação de então, os avaliadores externos ficaram “convencidos da seriedade do plano de autoavaliação”. Refere que neste domínio foram avaliados apenas com um “Bom” mas que estavam convencidos de que teriam uma avaliação superior porque os avaliadores se mostraram abertos ao trabalho desenvolvido. O grupo de trabalho entendeu que o ponto fraco se encontrava “na comunicação e envolvimento de toda a comunidade educativa, principalmente dos professores”. A docente declara que este facto já tinha sido assinalado à equipa de avaliação e que deve ter ficado evidente através dos diferentes painéis e nas “dificuldades que docentes e outros membros da comunidade tinham de responder a questões de autoavaliação”. A ex-coordenadora salienta que o texto apresentado pelos avaliadores valoriza o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação e que as únicas melhorias a efetivar passariam pela melhoria da comunicação, assim como, um maior envolvimento da comunidade educativa.

5.4 Análise dos dados

Ao longo deste ponto, pretendemos responder aos objetivos a que nos propusemos no início deste estudo e uni-los com os contributos teóricos analisados e os dados empíricos recolhidos.

Tendo em atenção o problema inicialmente delineado – impactos e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão - iniciamos o trabalho com a análise de estudos empíricos, relatórios nacionais e internacionais, pareceres do CNE e o estudo de Azevedo. Investigamos, também, conceitos que estão estreitamente conectados com o nosso objeto de estudo, como: a avaliação nas suas mais variadas vertentes, a avaliação de escolas (interna e externa), a *accountability*, a qualidade, a eficiência e eficácia, a melhoria e, por fim, a liderança. Pretendíamos, assim, responder ao primeiro objetivo da investigação que consistia em problematizar a avaliação externa nos seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Avaliação de escolas é um facto potencialmente global e os conceitos a ela associados são viajantes (Barzanò, 2009) porque este tipo de avaliação está presente em cada vez mais países, sendo os seus fundamentos muito semelhantes, como podemos constatar com a leitura do relatório da OCDE e Eurydice. Sob a égide da qualidade de padrões de ensino e aprendizagem e da melhoria (Santos Guerra, 2003; Costa & Ventura, 2002), as escolas são impelidas a melhorar as suas prestações para responder a uma demanda, cada vez maior, de resultados, facto referido por Azevedo (2009) e Afonso (2002). Esta demanda é alavancada pelos rankings de exames e, posteriormente de escolas, com o objetivo de responder a uma lógica de mercado cada vez mais implantada na sociedade de hoje (Afonso, 2011; Barzanò, 2009). Verificamos que o fenómeno da avaliação está na ordem do dia em toda a sociedade, que tudo pode ser sujeito à avaliação e a educação não foge à regra. Todas as avaliações estão relacionadas e, por isso, quando se fala em avaliar um sistema de ensino indiretamente estamos a falar em avaliar alunos, sendo que a prestação de contas que se verifica é sustentada pelos rankings e pela publicitação de resultados promovendo, assim, uma debate pouco consensual cada vez que são anunciados, tal como afirmam Sousa (2012) e Afonso (2011).

No segundo objetivo, propusemo-nos analisar as perspetivas dos órgãos de gestão intermédia de uma escola do ensino básico nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica. Para tal, realizamos um grupo de discussão com os cinco coordenadores de departamento, um inquérito por entrevista à coordenadora da equipa de autoavaliação e aplicamos um inquérito por questionário a todos os professores da escola sede do agrupamento.

Os dados empíricos deste estudo apontam no sentido de que a liderança é um fator positivo e unificador no interior das escolas, como afirmam os coordenadores que se veem como uma ponte de ligação entre a direção e os restantes docentes. Observando os dados obtidos através da análise evolutiva da legislação que concerne ao cargo de coordenador de departamento foi possível verificar que as responsabilidades dos coordenadores foram aumentando ao longo do tempo. Contudo, uma das entrevistadas menciona a carga burocrática e as longas horas despendidas no cumprimento das suas obrigações enquanto membro da equipa de autoavaliação como um elemento muito negativo associado ao cargo. A burocracia aparece muitas vezes aposta a longas horas de trabalho e a um serviço mais administrativo (Diogo, 2004). Os restantes docentes tendem a ver o departamento como o local onde se debatem questões pertinentes como planos de melhoria e análise de relatórios, facto evidente através da análise estatística em que existe uma concordância de mais de 90%. Infere-se que nos departamentos se

procedem a atos de extrema importância para a vitalidade da escola e essenciais ao desenvolvimento do quotidiano escolar.

Da análise do relatório de avaliação externa revela-se o bom funcionamento das estruturas intermédias de gestão através da atribuição do nível de Muito Bom às lideranças intermédias porque estas demonstraram estar comprometidas na prossecução das tarefas de articulação e coordenação educativas buscando, sempre, dar resposta às diferentes solicitações, não perdendo de vista os objetivos do agrupamento e as diretrizes provindas das lideranças de topo. Esta mensagem também é evidente no grupo de discussão, visto que os coordenadores consideram que continuam a realizar o seu trabalho independentemente das mudanças a que estão sujeitos. No entanto, salienta-se que os coordenadores consideram que a equipa de avaliação externa não lhe ensinou nada de novo porque o que faziam antes da visita continuaram a fazer após a visita. Na nossa perspetiva, esta avaliação é indicativa de que sem um boa liderança nenhuma escola poderá desenvolver planos a médio ou longo prazo porque lhe faltará o pilar de sustentação (Grilo,1996).

O impacto e efeitos da avaliação externa nas estruturas intermédias de gestão constituíram o 3º objetivo a que nos propusemos dar resposta. Os dados empíricos através da aplicação do inquérito por questionário, do grupo de discussão e do inquérito por entrevista da coordenadora do grupo de autoavaliação ajudaram a desvendar a importância que a avaliação externa assume nas escolas. Verifica-se que este modelo de avaliação é apontado pelos docentes como tendo contribuído para a consolidação de um processo de reflexão e de autoavaliação, tal como era objetivo da Lei nº31/2002. A entrevista com a coordenadora da equipa avaliativa e os documentos analisados atestam o facto de se realizar avaliação interna sistematicamente, apoiada por uma equipa da Universidade do Minho através do PAR, dando conhecimento dos seus resultados a todos os envolvidos (Marchesi, 2002). Pudemos confirmar esta realidade consultando o quadro existente na sala de professores onde estavam identificadas as tarefas do grupo para o ano em vigor. Os inquéritos por questionário também confirmam esta evidência, uma vez que quando inquiridos sobre factos relativos à avaliação interna se verificam médias de concordância superiores a 90%. No que concerne ao grupo de discussão, a avaliação interna já era um facto e não foi despoletada pela visita da equipa de avaliação externa. Quando indagados sobre a influência da avaliação externa a nível curricular, os inquiridos demonstraram alguma dificuldade em fazer tal relação e quando procedemos à análise estatística confirmamos que os docentes também têm dificuldades em relaciona-los. Questões como a organização de atividades conjuntas, planificação de atividades letivas e de trabalho cooperativo são as que reúnem menor consenso. Na nossa opinião, podemos deduzir que os docentes aceitam que a avaliação

interna tem impacto nas escolas mas não reconhecem esse impacto a nível curricular. Como efeito positivo destacamos a aferição dos critérios de avaliação. Os docentes são unânimes em considerar este cuidado facto suportado pelos dados recolhidos no inquérito.

Foi pedido aos docentes e aos coordenadores que refletissem sobre o impacto da avaliação externa a nível pedagógico. Os professores consideram que passaram a valorizar mais os resultados dos alunos em consequência da avaliação externa e da pressão social exercida sobre os professores para a obtenção de melhores resultados. Todavia, os coordenadores por um lado pensam que os resultados sempre foram tidos em conta mas acabam por reconhecer que estes passaram a ter um peso maior por causa da pressão superior. Nem os docentes nem os coordenadores consideram a existência de um impacto na sala de aula. Mas, entendemos que se a prestação dos alunos e os resultados passaram a ser mais importantes, como o afirmado pelos coordenadores, não podemos excluir que as práticas de sala de aula são alteradas em função do objetivo final que são os resultados.

As observações mais pertinentes que retiramos da análise dos inquéritos evidenciam que a avaliação externa impacta diretamente nas escolas embora esse impacto nem sempre seja reconhecido. Existe uma convergência entre as perspetivas dos docentes sobre a avaliação externa e o seu impacto. Através dos dados podemos confirmar que os docentes têm noção desse impacto embora nem sempre reconheçam o nível em que ele se verifica. Podemos depreender que é mais fácil pensar nesse impacto a nível organizativo e mais difícil de aceitar que se verifica a nível pedagógico.

Salienta-se, ainda, que nem todos têm conhecimento do relatório de avaliação externa, o que é suportado pelos dados do inquérito, uma vez que 10% não têm opinião sobre o assunto. Os coordenadores também evidenciaram algumas dificuldades em lembrar o resultado da avaliação externa. É curioso que parece haver dados contraditórios se pensarmos que 94% refere a realização de um plano de melhoria a nível departamental e 92% concordam que foram levantadas questões pertinentes sobre questões organizacionais em consequência do relatório de avaliação externa. Como justificação para tal facto contribui, na nossa opinião, a distância temporal que medeia a visita da equipa externa e a nossa investigação. A ignorância de factos também se justifica com a mudança de pessoal docente que se realiza ciclicamente. A coordenadora da equipa de autoavaliação também refere este facto, assim como, os coordenadores de departamento. Tanto a coordenadora como os coordenadores são unânimes ao afirmar que após a visita externa, os factos apontados no relatório foram trabalhados e, na sua opinião, superadas as fraquezas. De acordo com a sua opinião o relatório deixou de ser importante há já algum tempo, razão pela qual os docentes mais novos na escola não têm conhecimento dele.

Em suma, os dados empíricos, recolhido quer através do inquérito por questionário quer através de inquéritos por entrevistas ou análise documental, parecem apontar no sentido de uma concordância mais esclarecida para as potencialidades do modelo de avaliação externa, bem como para uma maior aceitação dos aspetos que trouxeram alterações efetivas a nível organizacional, todavia, evidencia dificuldades na aceitação das consequências a nível curricular e pedagógico, ou seja, verifica-se que a avaliação externa tem impacto e que os seus efeitos são ainda incipientes, necessitando-se de estudos mais abrangentes, verificando-se, contudo, a existência de mais dinâmicas ao nível da gestão intermédia devido ao processo de implementação do avaliação externa.

CONCLUSÃO

Começamos esta investigação com a análise do que tinha sido publicado sobre a temática da avaliação externa de escolas e com o objetivo de percebermos a avaliação externa de escolas enquanto processo, bem como toda a problemática em torno do tema. Através dessa análise compreendemos que há conceitos como *accountability*, melhoria, eficiência e qualidade que são indissociáveis desta problemática. Estes conceitos chamados viajantes, por alguns autores, não são exclusivos do nosso país mas fazem parte de uma tendência global de concepções que se tem espalhado lentamente através do globo, chegando a países considerados como terceiro mundo e que já estão a considerar a sua aplicação.

Entendemos que o processo de avaliação de escolas resulta da pressão política e social em avaliar a performatividade das instituições públicas, uma vez que aos olhos da sociedade é necessário, sobretudo, prestarem contas do que fazem, parecendo que a avaliação das instituições irá resolver os problemas evidenciados por essas instituições. A avaliação de escolas não foge a esta lógica e cada vez mais se pede às escolas que justifiquem as escolhas realizadas.

Cabe às escolas proceder à avaliação interna com o objetivo de a tornar sistemática, de tal maneira, que se torne intrínseca e vital ao funcionamento da escola. A avaliação interna aparece como fundamental para o processo de melhoria das escolas e do seu funcionamento, seja a nível organizacional, curricular ou pedagógico enquanto a avaliação externa aparece como a corroboração das práticas avaliativas realizadas internamente. Ambas as práticas de avaliação das escolas se completam e, apesar de se puderem realizar uma sem a outra, fazem mais sentido se forem aplicadas simultaneamente porque os dados obtidos por uma (avaliação interna) são fundamentais para que a outra (avaliação externa) possa acontecer.

A pertinência dos dados recolhidos através desta investigação permite-nos considerar a sua utilidade na compreensão do fenómeno da avaliação externa de escolas, que vai já no segundo ciclo de vida. A avaliação de escolas entrou definitivamente para o quotidiano das escolas e isso reflete-se nos dados colhidos.

Enquanto processo o efeito da avaliação externa verifica-se, sobretudo, a nível organizacional com a alteração de hábitos e procedimentos. Existe uma dualidade de respostas quando se inquire sobre o assunto. Por um lado, os entrevistados afirmam que a avaliação externa desempenhou um papel fundamental para a consolidação do processo de autoavaliação, tornando-os mais atentos mas, por outro, consideram que o que fazem agora já era feito anteriormente.

O nível pedagógico é o que menos evidencia essa pressão porque os docentes não admitem a alteração das práticas através da alteração do processo de lecionação dos conteúdos nas salas de aula, mas reconhecendo que os resultados dos alunos começaram a ser mais relevantes porque impactam diretamente na avaliação da escola e, em última análise na sua própria avaliação enquanto professores. A avaliação externa está, contudo, a alterar as rotinas e os procedimentos que se realizam diariamente nas escolas visto toda a escola trabalhar para o mesmo objetivo – a obtenção de bons resultados e, conseqüentemente, de uma boa classificação no *ranking* nacional de escolas, ou seja, a avaliação externa está a produzir efeitos na atividade desenvolvida a nível da gestão intermédia e que se relaciona com uma maior preocupação com os resultados

As lideranças intermédias, objeto do nosso estudo, aparecem como algo indispensável na vida das escolas. É-lhes reconhecida, através dos dados recolhidos no inquérito por questionário e nas entrevistas, a devida importância. A análise evolutiva da legislação concedeu-nos uma visão do que foi sendo exigido aos líderes intermédios que cada vez mais se veem assoberbados com mais burocracia e a quem se pedem cada vez mais responsabilidades. Este facto reforçou a nossa convicção de que as lideranças intermédias são indispensáveis e que a escolha de um bom coordenador é fundamental para que o dia a dia da escola se desenvolva com fluidez. Ninguém duvida que o funcionamento da escola é influenciado pela sua prestação e, podemos afirmar, que sem uma liderança intermédia eficiente e, realmente boa, não existirá uma escola funcional nem será possível realizar uma boa gestão e, em última análise, não será possível obter uma boa classificação na visita das equipas da avaliação externa.

Quando falamos das limitações do estudo devemos referir o facto de ser um estudo de caso pouco aprofundado, limitado pela duração temporal desta investigação e da amostra ser limitada apenas a um agrupamento. Referimos, ainda, alguns constrangimentos verificados no terreno como o facto de a coordenadora da equipa de autoavaliação do agrupamento à altura da visita da equipa de avaliação externa não se encontrar na escola tornando-se necessário contactá-la e solicitar-lhe um relatório sobre os factos. Como uma pequena contrariedade mencionamos a dificuldade na marcação do grupo de discussão.

Em relação a estudos futuros consideramos que a investigação deveria ser alargada a outras escolas e outras realidades aumentando, assim, a amostra o que permitirá verificar se as conclusões que emanaram deste estudo podem ser generalizadas ao restante país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.

Afonso, A. (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa; A. Mendes e A. Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.

Afonso, A. (2009a). 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* (13), pp. 13-29.

Afonso, A. (2009b). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios por um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação* (9), pp. 57-69.

Afonso, A. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. Esteban & A. Afonso (Orgs.). *Olhares e interfaces*. São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate de políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseadas em testes estandardizados e rankings escolares. In M. Alves, & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, G. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. Flores, M. & Machado, E. (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas da liberdade*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J (Org.) (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Coleção Perspetivas Atuais. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, C., Bidarra, M. & Vaz-Rebello, M. (2011). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp-81-94.

Barroso, J. (1996) (Orgs). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2000). *Autonomia das escolas: modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bravo, M., & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do conhecimento à decisão, da decisão ao sucesso. *Revista Elos* (17), pp. 163-177.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista Portuguesa de Ciências da Educação* (9), pp.79-86.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar a escola – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabrito, B. (2009). *Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*. Disponível em http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c769114e2924.pdf. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).

Candeias, M. (2010). A avaliação interna da escola: entre o individual e o coletivo. *Revista Elos* (17), pp. 101-122.

Cardinet, J. (1992). *Avaliar é medir?*. Porto: Edições Asa.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* (16), pp. 221-236.

Clímaco, M. (1991). *Roteiro da informação da escola: indicadores de desempenho*. GEP: ME.

Clímaco, M. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clímaco, M. (2009). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clímaco, M. (2010). Percursos de avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In CNE. (2011). *Avaliação de escolas dos ensinos básicos e secundário: perspectivas para um novo ciclo de avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Brasil: Editora Campus.

Coelho, I. Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In *Revista Portuguesa e Brasileira de gestão*. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>.

Conselho Nacional de Educação. (2002. Parecer nº3/2002, Diário da República, 2ª série, nº111 – de 9 de junho.

Conselho Nacional de Educação. (2005). Parecer nº5/2008), Diário da República, 2ªsérie, nº113 – de 13 de junho 2008.

Conselho Nacional de Educação. (2011). *A Avaliação das Escolas dos Ensino Básico e Secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. [Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro de 2010]. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação nº1/2011 – Recomendação sobre avaliação das escolas, Diário da República, 2ªsérie, nº5 – 7 de janeiro de 2011. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [http://hdl.handle.net/10451/5837].

Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/19723].

Correia, S. (2006). *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/6201].

Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?*. Porto: Edições Asa.

Cosme, A., & Trindade, R. (2000). Avaliar as escolas: para quê e porquê. *Revista Elos* (17), pp. 33-40.

Costa, A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In *Avaliação de organizações educativas*. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, M. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a ação através de diários de formação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C & Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.

De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, N. e Melão, N. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).

Diaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Dicionário *Oxford English Dictionary*

Dimmock, C. (2005). Leadership in learning – centred schools: cultural context, functions and qualities. In N. Burton, & R. Smith. *Leadership for education*. London: Sage Publications.

Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3680>].

Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1052>].

Duke, D. (1996). Perception, prescription and the future of leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Edit.). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer Academic Publishers.

Estevão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm. Acesso a 6 de dezembro de 2012.

Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/13919>].

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2009). Avaliação em educação: perspetivas ibero-americanas. *Revista de Ciências de Educação* (9), pp. 3-5.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. Alves & E. Machado. *Avaliação com sentido(s). Contribuições e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Fiolhais, C. (2012). Prefácio. In H. Sousa, J. Karpicke & L. Almeida. *A avaliação de alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3683>].

Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Edit.). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer Academic Publishers. Vol II.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Gonçalves, M. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [<http://hdl.handle.net/10451/3375>].

Góis, E. e Alves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições Asa.

Grilo, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London. Sage Publications Inc.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A & Fink D (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Heller, R. (1999). *Effective leadership*. London: Dorling Kindersley.

IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas – Avaliar para melhorar a confiança (2006-2011)*.

IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas (2010-2011)*.

IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas – novo ciclo*.

Jesuino, J. (1989). O fator liderança nas organizações. *Revista de Gestão*. Lisboa: INDEG-ISCTE. Vol. VIII - Duplo (1989), p. 5 -11. [<http://hdl.handle.net/10071/819>]. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).

Jesuino, J. (2005). O método experimental em Ciências Sociais. In A. Silva, & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Krasowsky, D. (2009). Approaches to accountability. In K. Garipey, K. Spencer e J. Couture. *Educational accountability: professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lapa, M. F. (2006). *Liderança escolar em contexto de mudança curricular*. Braga: Universidade do Minho.

Lafond, M. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In A. Lafond. E. Ortega. G. Marieau. J. Skovsgaard. J. Formosinho & J. Machado. *Autonomia, gestão e avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.

Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.

Leite, C., & Fernandes. P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas pratica*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2010) (Org.). *Perspetivas de análise organizacional de escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação Regional do Centro, em 2006-2007*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra [<http://hdl.handle.net/10316/15562>].

Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Org). *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

McMillan, J., & Schumacherr, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry*. Boston: Pearson.

Matos, A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1782>].

Medeiros, M. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.

Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/7197>].

Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar, para excluir*. Porto: Edições Asa.

Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In *Avaliação de organizações educativas*. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, vol. 4, n°3, pp. 425-438.

Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Morgan, D. (1998). *Planning focus group*. London: Sage Publications.

Moos, L. e Dempster, N (1998). Some comparative learnings from the study. In J. McBeath (Edit.). *Effective school leadership – responding to change*. London: Paul Chapman Publishing LTD.

Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In F. Shaw, J. Greene, & M. Melvin. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications Ltd, pp. 441-459.

Nóvoa, A. (1992) (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em www.oecd.org/edu/evaluationpolicy, acesso a 30 de setembro de 2012.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão e outros (Orgs). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Pacheco, J. (1994). *Avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. (documento policopiado).

Pacheco, J. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). Avaliação. Da existência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação de aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, D. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto [<http://hdl.handle.net/10216/54991>].

Reis, M. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1121>].

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações. Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares – Liderança, escola e clima de trabalho: um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.

Riley, K e McBeath, J (1998). Effective leaders and effective schools. In J. McBeath (Edit.). *Effective school leadership – responding to change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.

Sanders, R. & Davidson, E. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Santos Guerra, M. (2002). *Entre os bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação quantitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.

Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho [<http://hdl.handle.net/1822/11531>].

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. (2001). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Silva, J. (2002). *A emergência do diretor e da escola: questões políticas e organizacionais*. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%c3%a7%c3%a3o%20lideran%c3%a7a%20e%20a%20autonomia%20das%20escolas.pdf>. (Acesso a 3 de janeiro de 2013).

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de ação*. Porto: Edições Asa.

Simons, H. (1999). A avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, H. (2012). Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?. In H. Sousa, J. Karpicke & L. Almeida. *A avaliação de alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Sriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2012). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R., Schwandt, A. (2008). On discerning quality in evaluation. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (edited). *The Handbook of evaluation: policies, programs and practice*. London: Sage.
- Stoll, L., & Fink, P. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. & Fink, P. (1999). *School effectiveness can inform school improvement changing our schools – linking school effectiveness and school improvements*. London: Open University Press.
- Stoll, L. & Mortimore, P. (1997). School Effectiveness and school improvement. In J. White, & M. Barber (Eds). *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute of Education.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey – Bass.

Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta [<http://hdl.handle.net/10400.2/1885>].

Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. São Paulo: McGraw Hill.

Terrasêca, M. (2011). Percursos de avaliação externa das escolas em Portugal. In CNE (2011). *Avaliação de escolas dos ensinos básicos e secundário: perspetivas para um novo ciclo de avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Torres, L., & Palhares, J. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. <http://hdl.handle.net/1822/10008>. Braga: Universidade do Minho (Acesso a 19 de dezembro de 2012)

Thurler, M., & Perrenoud, P. (1994). *A escolar e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, R. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Venâncio, I., & Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar da qualidade mínima garantida à escola como garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice – Hall International Editions.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders – Are they different?. *Harvard Business Review*. Pp. 67-78.

Zepeda, S. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. New York: Eye and education.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto nº 3:091, de 17 de abril de 1917 – Insere todas as disposições existentes sobre ensino secundário e modifica a regulamentação de algumas dessas disposições.

Decreto nº 4:799, de 12 de setembro de 1918 – Aprova o Regulamento da instrução secundária.

Decreto nº 15:948, de 12 de setembro de 1928 – Revisão das normas regulamentares para a distribuição dos serviços docentes e para a organização dos respectivos horários.

Decreto nº 37029, de 28 de setembro de 1948 – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e comercial.

Decreto nº 48572, de 9 de setembro de 1968 – Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro – Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Decreto-lei nº 221-B/86, de 31 de julho – Regulamento do funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e órgãos de apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

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

Despacho nº 8/SERE/86, de 8 de fevereiro – Define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 921/92, de 23 de setembro – Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes no art.º 36 do Decreto-lei nº 172/91, de 10 e maio.

Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 166-A/99, de 13 de maio – Cria o Sistema de Qualidade em Serviços Públicos.

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-lei nº15/2007, de 19 de janeiro – Altera o regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-Lei nº75/2008, de 27 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho – Procede à segunda alteração ao Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro – Estabelece os princípios orientadores da organização da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básicos e secundário.

ANEXO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



Natália Costa <nataliacosta.costa6@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito.

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 16 de Janeiro de 2013 às 15:28
Para nataliacosta.costa6@gmail.com, nataliacosta.costa5@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0360000001
- Nome da Entidade: Natália Maria Barbosa de Sousa Costa
- Nome do Interlocutor: Natália Maria Barbosa de Sousa Costa
- Designação do inquérito: Impacto e efeitos da Avaliação Externa nas estruturas intermédias de gestão

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

ANEXO II
AUTORIZAÇÃO



Natália Costa <nataliacosta.costa6@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0360000001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 28 de Janeiro de 2013 às 10:45
Para nataliacosta.costa6@gmail.com, nataliacosta.costa5@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0360000001, com a designação *Impacto e efeitos da Avaliação Externa nas estruturas intermédias de gestão*, registado em 16-01-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Natália Maria Barbosa de Sousa Costa
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas.
- b) Cientes que este é um projeto previamente analisado e apoiado pela FCT, contudo, relembra-se que na investigação se obtêm dados para uso e tratamento em trabalho académico, exigindo-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos.
- c) Devem ser consideradas as medidas de proteção e segurança previstas na Lei nº 67/98; a recolha e o tratamento dos dados deverá basear-se no consentimento expresso e esclarecido do titular dos dados ou dos seus legais representantes. Assim, deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos contendo a identificação do responsável pelo tratamento e sua finalidade, informando sobre a existência e condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular, ao que serão apostas as assinaturas dos legais representantes dos titulares dos dados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO III
PRÉ-TESTE

Pré-teste

Caro(a) colega

Este questionário, a que vimos solicitar-lhe que responda, faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de mestrado, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o **Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão** das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, durante o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas (2005 a 2011).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão a influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

O presente inquérito serve como **pré-teste**, pelo que, agradecemos a sua colaboração com sugestões e retificações que possam servir de melhoria do mesmo.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

Nátalia Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

(Por favor, assinala com uma cruz (☒) a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade _____

3. Habilitações Académicas

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Doutoramento

Pós - Graduação

Outra/Qual? _____

4. Nível de ensino a que pertence

2ºCiclo

3ºCiclo

5. Situação profissional

Prof. Quadro/Agrupamento

Prof. Contratado

Prof. Quadro Zona Pedagógica

Outra/Qual? _____

6. Tempo de serviço na função docente

De 0 a 6 anos	<input type="checkbox"/>
De 7 a 12 anos	<input type="checkbox"/>
De 13 a 18 anos	<input type="checkbox"/>

De 19 a 24 anos	<input type="checkbox"/>
De 25 a 30 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 30 anos	<input type="checkbox"/>

7. Cargos desempenhados na Escola

Membro da Direção	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Geral	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador dos Diretores de Turma	<input type="checkbox"/>

Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>
Professor sem cargo	<input type="checkbox"/>
Outra/Qual?	<input type="checkbox"/>

II – DADOS DE OPINIÃO

Nas questões seguintes, assinale apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua apreciação, de acordo com a seguinte **escala**:

- A – Concordo Totalmente
- B – Concordo
- C – Sem opinião
- D – Discordo
- E – Discordo Totalmente

A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
-----------------------------	---------------	---------------------	---------------	-----------------------------

A Avaliação Externa da Escola tem:

1. Contribuído para a consolidação da autoavaliação.	<input type="checkbox"/>				
2. Promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos.	<input type="checkbox"/>				
3. Contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	<input type="checkbox"/>				
4. Para o trabalho cooperativo entre professores.	<input type="checkbox"/>				
5. Permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	<input type="checkbox"/>				
6. Permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	<input type="checkbox"/>				
7. Para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	<input type="checkbox"/>				

A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
-----------------------------	---------------	---------------------	---------------	-----------------------------

A Avaliação Externa da Escola tem:

8. Contribuído para a planificação de atividades letivas.	<input type="checkbox"/>				
9. Contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores.	<input type="checkbox"/>				
10. Para o empenhamento das lideranças intermédias.	<input type="checkbox"/>				
11. Para a participação dos professores no departamento curricular.	<input type="checkbox"/>				
12. Contribuído para a aferição de critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>				
13. Para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias.	<input type="checkbox"/>				
14. Para a coadjuvação letiva entre ciclos.	<input type="checkbox"/>				
15. Contribuído para a melhoria da relação pedagógica.	<input type="checkbox"/>				
16. Contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula.	<input type="checkbox"/>				

Nas questões seguintes, assinale apenas um quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião , de acordo com a seguinte **escala**:

- Concordo
- Sem opinião

A Concordo	B Sem opinião	C Discordo
---------------	---------------------	---------------

AUTOAVALIAÇÃO/AVALIAÇÃO INTERNA

1. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O grupo de Autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Conheço os resultados dos planos de melhoria

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Discordo

A Concordo	B Sem opinião	C Discordo
---------------	---------------------	---------------

AVALIAÇÃO EXTERNA

1. Conheço o relatório de Avaliação Externa da minha escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. O relatório da AE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertença.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. O relatório da minha escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

FIM

Agradeço a colaboração prestada e o tempo despendido!

ANEXO IV
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega

Este questionário, a que vimos solicitar-lhe que responda, faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de mestrado, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o **Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão** das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, durante o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas (2005 a 2011).

As suas respostas são **anónimas e confidenciais** e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

(Por favor, assinale com uma cruz (☒) a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade _____

3. Habilitações Académicas

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Doutoramento

Pós - Graduação

Outra/Qual? _____

4. Nível de ensino a que pertence

1ºCiclo

3ºCiclo

2ºCiclo

Secundário

5. Situação profissional

Prof. Quadro/Agrupamento

Prof. Contratado

Prof. Quadro Zona Pedagógica

Outra/Qual? _____

6. Tempo de serviço na função docente

De 1 a 6 anos	<input type="checkbox"/>
De 7 a 12 anos	<input type="checkbox"/>
De 13 a 18 anos	<input type="checkbox"/>

De 19 a 24 anos	<input type="checkbox"/>
De 25 a 30 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 30 anos	<input type="checkbox"/>

7. Cargos que desempenha na Escola

Membro da Direção	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Geral	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador dos Diretores de Turma	<input type="checkbox"/>

II –
DADOS
DE
OPINIÃO

Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>
Professor sem cargo	<input type="checkbox"/>
Outra/Qual?	<input type="checkbox"/>

0

Nas questões seguintes, assinale apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua apreciação, de acordo com a seguinte **escala**:

- A – Concordo Totalmente
- B – Concordo
- C – Sem opinião
- D – Discordo
- E – Discordo Totalmente

A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
-----------------------------	---------------	---------------------	---------------	-----------------------------

A Avaliação Externa da Escola tem:

17. Contribuído para a consolidação da autoavaliação.	<input type="checkbox"/>				
18. Promovido uma maior articulação curricular entre o 2º e 3º ciclos.	<input type="checkbox"/>				
19. Contribuído para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	<input type="checkbox"/>				
20. Contribuído para o trabalho cooperativo entre professores.	<input type="checkbox"/>				
21. Permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	<input type="checkbox"/>				
22. Permitido a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	<input type="checkbox"/>				
23. Contribuído para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	<input type="checkbox"/>				

A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
-----------------------------	---------------	---------------------	---------------	-----------------------------

A Avaliação Externa da Escola tem:

24. Contribuído para a planificação de atividades letivas.	<input type="checkbox"/>				
25. Contribuído para a realização de testes conjuntos entre professores.	<input type="checkbox"/>				
26. Contribuído para o empenhamento das lideranças intermédias.	<input type="checkbox"/>				
27. Contribuído para a participação dos professores no departamento curricular.	<input type="checkbox"/>				
28. Contribuído para a aferição de critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>				
29. Contribuído para uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias.	<input type="checkbox"/>				
30. Contribuído para a coadjuvação letiva entre ciclos.	<input type="checkbox"/>				
31. Contribuído para a melhoria da relação pedagógica.	<input type="checkbox"/>				
32. Contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula.	<input type="checkbox"/>				

Nas questões seguintes, assinale apenas um quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte **escala**:

- Concordo
- Sem opinião

A Concordo	B Sem opinião	C Discordo
---------------	---------------------	---------------

AUTOAVALIAÇÃO/AVALIAÇÃO INTERNA

7. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O grupo de Autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Conheço os resultados dos planos de melhoria

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Discordo

AVALIAÇÃO EXTERNA

8. Conheço o relatório de Avaliação Externa da escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. O relatório da AE da escola foi analisado no Departamento a que pertença.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. O relatório da escola levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

A	B	C
Concordo	Sem opinião	Discordo

FIM

Agradeço a colaboração prestada e o tempo despendido!

ANEXO V

GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

Guião de entrevista

Tema: Impacto e efeitos da avaliação externa nas estruturas intermédias de gestão

A aplicar a: coordenadora da equipa de autoavaliação.

Objetivos gerais da investigação: Caracterizar o impacto da avaliação externa a nível da gestão intermédia;

Identificar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico;

Analisar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e saudação; ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Confidencialidade das respostas; ▪ Devolução da transcrição;
B - Caracterização geral do (s) Entrevistado (s)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitação académica possui? ▪ É detentora de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA) ▪ Em caso afirmativo: tipo de formação e qual a formação. ▪ Em caso afirmativo: quais?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio; ▪ Identificar as práticas de autoavaliação da EBVG. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem compõem a equipa de autoavaliação? ▪ A escola tem realizado a autoavaliação de modo sistemático? ▪ Qual o nível de participação da comunidade educativa na autoavaliação? ▪ A divulgação dos resultados da autoavaliação tem sido feita? ▪ De que modo é feita essa divulgação? ▪ A equipa de autoavaliação tem um plano de ação? ▪ Qual o limite temporal desse plano de ação? ▪ Que instrumentos de recolha de dados têm sido usados? ▪ Que tipo de amostragem tem sido utilizada? ▪ O grupo de Autoavaliação tem elaborado planos de melhoria? ▪ Quais as áreas monitorizadas até ao momento? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo, alguns exemplos. ▪ Em caso afirmativo, quais os resultados?
D- Avaliação Externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o conhecimento prévio sobre o processo de AEE; ▪ Identificar práticas originadas a partir do relatório da AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O relatório de avaliação externa da escola foi debatido pela equipa de autoavaliação? ▪ Que tipo de discussão suscitou na equipa? ▪ O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível de escola? ▪ O relatório AEE levantou perguntas pertinentes sobre questões organizacionais? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso negativo, porque não? ▪ Em caso afirmativo, de que tipo?
H - Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		

ANEXO VI
ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

Transcrição da entrevista – Coordenadora da Equipa de Autoavaliação

Data de realização da entrevista: 27.02.2013

Entrevistadora: Quanto tempo de serviço?

Entrevistada: Eu leciono desde 1996 ... na altura ainda era estudante universitária. Mas tempo de serviço total só desde junho de 1998, porque foi o ano em que conclui o estágio.

Entrevistadora: Que habilitação académica possui?

Entrevistada: Eu tenho a licenciatura em ensino de Matemática e, posteriormente, tirei o mestrado na área de Supervisão Pedagógica, em ensino de Matemática.

Entrevistadora: Quais os cargos desempenhados?

Entrevistada: Neste momento desempenho o cargo de coordenadora da Equipa da Autoavaliação do agrupamento. Já é o segundo ano.

Entrevistadora: Quem compõem a equipa de autoavaliação?

Entrevistada: A equipa de autoavaliação é composta por onze elementos. Sou eu como coordenadora, depois temos: uma professora docente do segundo ciclo; uma docente que é do segundo ciclo e que também é Bibliotecária; um professor do terceiro ciclo; um professor do primeiro ciclo; um docente do pré-escolar; um do Ensino Especial; um que é elemento, simultaneamente, da direção e elemento do primeiro ciclo; um representante da Associação de Pais; uma aluna, uma representante das alunas e, por fim, um representante dos Auxiliares de Ação Educativa.

Entrevistadora: A escola tem realizado avaliação, a autoavaliação de modo sistemático?

Entrevistada: Sim. Eu estou aqui nesta escola já há quatro anos, mas estive em regime de mobilidade, no Ministério da Educação e, na altura, sabia que já existia autoavaliação. Entretanto, nos moldes como estamos a trabalhar agora é diferente. Temos agora uma parceria com a Universidade do Minho. Estamos inseridos num projeto que se chama PAR – que é Projeto de Autoavaliação em Rede. Este projeto envolve várias escolas, no sentido de criar, ajudar a criar dispositivos de autoavaliação para as escolas e, por isso, temos um acompanhamento de um chamado amigo crítico da Universidade do Minho. Este amigo crítico analisa aquilo que a escola pretende avaliar e fornece instrumentos e apresenta sugestões relativamente ao quadro de referência daquilo que nós vamos construir e avaliar. Mas, já existia uma prática de autoavaliação.

Entrevistadora: E há quanto tempo a escola está no projeto PAR?

Entrevistada: Há dois. Este é o segundo ano. Ele é exatamente por dois anos. Termina o mandato em dois mil e treze, junho de dois mil e treze.

Entrevistadora: E a escola está a pensar candidatar-se outra vez?

Entrevistada: O projeto da forma que está, vai terminar, portanto, ele termina agora uma vez que já existe há muitos anos e era designado exatamente como eu disse - Projeto de Avaliação em Rede. Entretanto, fazia parte da tese de doutoramento de um professor da Universidade do Minho e como ele já apresentou a tese de doutoramento, o projeto terminou. Entretanto passou projeto também ligado à Avaliação em Rede. Tem uma nomenclatura diferente mas continua a dar apoio às escolas mesmo terminando o contrato. Há um contrato que é celebrado, um protocolo entre a Escola e a Universidade. Há escolas que, apesar de já não estarem no PAR, continuam a receber apoio por parte do amigo crítico. Esse professor, juntamente com outros professores, desenvolveram um outro projeto que tem a ver com o sucesso académico. As escolas para entrarem nesse projeto têm que assinar novamente um protocolo. A escola considerou que, como ainda estamos neste projeto, só mais tarde é que devemos pensar na eventual adesão ou não a um novo projeto.

Entrevistadora: Qual costuma ser o nível de participação da comunidade educativa, nessa avaliação sistemática? Participa muito ou não participa?

Entrevistada: Nós sentimos alguma dificuldade até porque a coordenadora da equipa de autoavaliação anterior a mim e que faz parte desta equipa também, disse que a adesão a questionários, inquéritos que era aquilo que praticamente usavam para avaliar era pouco eh...(pausa) a comunidade educativa não participava por iniciativa. Por um lado, e mesmo sendo sistematicamente solicitada a participação, tinha dificuldade em participar. Nós tivemos a participação da comunidade escolar. Não podemos dizer que é educativa, porque no ano passado só foram aplicados questionários o ano passado a professores, a todos os professores do agrupamento a lecionarem naquela altura, e a todos os alunos, a todos os ciclos desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo, apesar de que no pré-escolar só terem sido aplicados questionários a alunos com cinco anos, que eram aqueles que poderiam dar uma resposta mais ... mais clara daquilo, do assunto em causa. Nós tivemos uma boa participação em termos de professores e alunos e como não entrevistamos nem inquirimos auxiliares da ação educativa nem encarregados de educação não podemos dizer se a participação foi muito ou pouca,

comparativamente com o ano letivo anterior. No caso dos alunos, eles participaram durante o tempo letivo, portanto, a adesão foi total, mas em relação aos professores, os inquéritos eram anónimos e tivemos uma adesão de cerca de oitenta e nove por cento, muito bom se compararmos com anos anteriores que não chegava aos cinquenta por cento. Em termos de participação foi muito positiva. Da comunidade educativa há outros elementos que nós não sabemos se participariam ou não da mesma forma, porque o que nós avaliamos no ano anterior foi o Plano Anual de Atividades, a forma como ele era desenvolvido, divulgação, desde o empenho dos alunos nas atividades ao que se refletia como impacto nas aprendizagens, ou seja, foi mais de conceção do Plano de Atividades: se estava em conformidade com o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno entre outros documentos a que nós chamamos de referentes internos, a legislação, investigação, etc., e depois fomos ver a parte do desenvolvimento e a parte avaliação propriamente dita, tudo, mas do Plano Anual de Atividades.

Entrevistadora: Esses inquéritos não têm sido feitos sempre da mesma maneira, pois não? Foi tudo feito em suporte informático?

Entrevistada: De há dois anos atrás não sei, mas julgo que já tivessem sido feitos em suporte digital. Nós fizemos em suporte digital. O ano passado e usamos dois programas diferentes. Uma vez que no caso dos alunos não havia “saltos” em termos de resposta, isto é, as respostas eram sequenciais usamos o *Google Docs*, no caso dos professores como havia várias opções, se era do departamento tal, se era docente do primeiro ciclo ou do pré-escolar e depois tinha questões específicas para cada um desses ciclos, desses níveis de ensino e também relativamente aos departamentos, tivemos que criar “saltos” e o *Google Docs* não o permite e, então, nós usamos um outro programa que é o *Qualtrics*. Por isso, usamos um programa diferente mais fácil em tratamento, para tratar estatisticamente os dados. Usámos o *Qualtrics* para os alunos do segundo e do terceiro ciclo e o que é que aconteceu, ao fim de quinhentos alunos, nós temos cerca de 720 alunos, salvo erro que preencheram o questionário, eles queriam cobrar uma determinada verba e nós não conseguimos ter acesso aos dados como pretendíamos. No caso dos professores foi uma leitura muito fácil e com muito cruzamento de dados, no caso dos alunos, eles enviaram-nos o documento em *Excel* e nós tivemos que fazer o tratamento estatístico daqueles documentos todos, daqueles dados todos misturados. Os inquéritos foram sempre em suporte digital.

Entrevistadora: A divulgação dos dados tem sido feita? De que maneira?

Entrevistada: Nós divulgamos de duas formas, uma delas foi, e porque isto tem trâmites legais, em Conselho Pedagógico, portanto, foi dado a conhecer em Conselho Pedagógico. Na altura, apresentamos os dados um bocado em bruto para que fossem refletidos em Conselho Pedagógico. A proposta de melhoria partiu da nossa iniciativa mas também do Conselho Pedagógico, nomeadamente, a alteração de grelhas. Depois, essa proposta e o relatório final são apresentados em Conselho Geral e, a partir daí, é divulgado, pelos diferentes órgãos, os departamentos entre outros, novamente em Conselho Pedagógico mas também através da página do nosso agrupamento e um desdobrável, que representa uma sumula daquilo que foi o nosso projeto, os pontos principais e propostas de melhoria, constrangimentos que encontramos e outras observações. Eles foram divulgados, estão na sala dos professores e em todas as escolas do nosso agrupamento.

Entrevistadora: Surgiram constrangimentos, surgiram propostas de melhoria e em função desses constrangimentos e dessas propostas, a equipa tem feito planos de ação?

Entrevistada: Neste momento, o que nós estamos a fazer é o seguinte: nós como equipa podemos fazer dois tipos de trabalhos distintos: ou fazer um plano de ação vendo qual é o desenvolvimento daquilo que nós avaliamos e verificar se efetivamente está ou não a ser implementadas as nossas propostas de melhoria ou então abandonar a área que nós avaliamos o ano passado foi a 2. Organização e gestão, ou seja, o Plano Anual de Atividades e partirmos para uma outra área. Em Conselho Pedagógico decidiu-se que seria mais vantajoso a equipa partir para uma outra área e, portanto, nós vamos avaliar agora a área 3. *Desenvolvimento curricular*, nomeadamente, tudo que tem a ver com a aprendizagem dos alunos, desde as coadjuvações, os apoios, os clubes eh (pausa) ... as AEC (leia-se Atividades de Enriquecimento Curricular), temos as ...

Entrevistadora: As AE, o apoio educativo que se está a dar este ano?

Entrevistada: Isso é o projeto de promoção do sucesso mas é a sumula destas áreas todas. Nós não lhe chamamos áreas, chamamos-lhes elementos constitutivos e, portanto, tudo aquilo que tem a ver com a avaliação, o caso do gabinete de apoio ao aluno, a sala de estudo, etc., nós vamos avaliar e ver como estão a funcionar esses elementos constituintes e de que forma estão a dar resposta àquilo que é o ideal, para que o aluno aprenda dentro (pausa)... da escola, não da sala de aula mas sim extra sala de aula. A única coisa que vai ser de sala de aula são as coadjuvações. E ... (pausa) como o Conselho Pedagógico tinha ...hum... de facto esta

necessidade de avaliar de que forma é que estes elementos constitutivos ...hum... estão a ser geridos no nosso agrupamento, pediu-nos que nos focalizássemos nisso, até porque nós somos poucos professores e seria muito mais complicado estar a avaliar duas áreas em simultâneo, a 2. *Organização e gestão* e a 3. *Desenvolvimento curricular*. Sabemos que, relativamente, às propostas de melhoria já houve, já está a haver uma, uma ..., no fundo, um trabalho da própria direção e dos departamentos para seguir aquilo que são as nossas propostas de melhoria. Como exemplo, nós propusemos uma alteração à grelha do Plano Anual de Atividades, até porque tínhamos verificado que os objetivos das atividades não estavam muito claros e, portanto, havia uma certa confusão entre o que era objetivo específico de uma atividade e os eram os objetivos dos Projeto Educativo. Houve uma alteração aí. Houve também outra alteração porque dentro da atividade tornava-se demasiado confuso ter a atividade e a breve descrição e agora a descrição da atividade é posta à parte. Portanto, por um lado essa grelha, por outro, lado propusemos uma também uma alteração à grelha, preenchida no fim de cada atividade, em que as pessoas faziam não uma reflexão do que tinha sido a atividade mas faziam uma descrição naquela que é feita semestralmente. Todas essas grelhas, quer seja a grelha de conceção do Plano Anual de Atividades, a semestral e a trimestral, foram melhoradas e que já foram implementadas. Uma outra que sugestão da equipa foi que não se focalizassem as atividades só para a sexta-feira e que houvesse um número equilibrado de atividades por mês. É lógico que há meses que há muitas atividades num curto espaço de tempo, que é o caso de dezembro mas nós também sabemos que é uma altura de Natal, portanto há sempre muitas atividades nessa altura. Nós demos algumas dicas mas não sabemos se vai ser ou não implementado, porque só no final do ano vamos ter esse balanço relativamente a este e outros aspetos. Também, apresentamos como proposta para que as atividades fossem transversais, que não fossem repetitivas, que fossem transversais e isso nós só vamos saber no final do ano letivo.

Entrevistadora: Qual o limite temporal para do plano de ação? Um ano?

Entrevistada: Sim, foi mais ou menos um ano. Há áreas que levam mais tempo do que outras porque, lá está, nós poderemos continuar a avaliar esta área não da forma como nós avaliamos a conceção, o desenvolvimento e a avaliação do que estava feito mas avaliar como é que está a ser desenvolvido o nosso plano de melhoria. Nós não fizemos isso por opção do Conselho Pedagógico. Portanto, nós vamos agora avaliar uma outra área que provavelmente levará um ano, até porque pretendem ... (pausa) ... a escola pretende que os nossos dados sejam deste

ano e não do ano letivo seguinte, neste caso, o relatório final foi apresentado em Conselho Geral neste ano letivo, mas a avaliação decorreu no ano letivo anterior. Estamos a fazer mais ou menos uma área por um ano. Dependendo das áreas, daquilo que se vai avaliar, pode durar um ano ou mais, porque imaginemos que será resultados académicos, por vezes, não chega um ano para ver até que ponto determinada medida teve ou não impacto nos resultados. Há áreas que só são avaliadas num ano outras são avaliadas em mais. Depende.

Entrevistadora: Para além do inquérito. Quais os instrumentos de recolha usados?

Entrevistada: Nós usamos um outro, a entrevista à direção, para fazer um cruzamento de dados entre aquilo que tinham respondido os colegas nos questionários, bem como os alunos. Fizemos uma entrevista e, usamos também, instrumentos feitos pela própria equipa para a análise de documentos, nomeadamente, das atas, do Projeto Educativo do Agrupamento e do Regulamento Interno. Nós construímos materiais específicos para conseguirmos mais facilmente dar resposta àquilo que eram os nossos indicadores e que era o nosso referencial.

Entrevistadora: Que tipo de amostragem é que tem sido usada?

Entrevistada: Pois no caso, quer dos alunos quer dos professores, não foi uma amostra, foi a população, digamos assim ... hum... podemos dizer que tivemos uma amostra só ao nível do pré-escolar porque como havia miúdos desde a faixa etária dos três anos até aos cinco, e os miúdos dos três anos ainda não tinham a experiência de atividades, de muitas atividades no agrupamento ... só os alunos dos cinco anos é que responderam. Portanto, aí houve uma amostra. No fundo não podemos dizer que é uma amostra simples, foi uma amostra estratificada. Nós selecionamos todos os alunos do agrupamento com cinco anos de idade.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E tem aplicado esses planos?

Entrevistada: Tem.

Entrevistadora: Em relação à monitorização das áreas, disse, que o ano passado foi a área da Organização ...

Entrevistada: Organização e gestão.

Entrevistadora: E este ano foi ...

Entrevistada: Foi do Plano Anual de Atividades. Dentro de uma área nós temos uma subárea, a área que avaliamos foi a dois, que era Organização e gestão, e como subárea nós tínhamos a

Conceção, planeamento e conceção ... hum ... e avaliação da atividade que resulta num elemento constitutivo único, o Plano Anual de Atividades. Este ano, temos a área três que é desenvolvimento curricular e depois temos a subárea, a três ponto um, a escola como aprendizagem dos alunos. Dentro dessa subárea, como dentro da temática aprendizagem dos alunos, tínhamos tantas outras coisas para avaliar, muitas mesmo, selecionamos alguns elementos constitutivos que são os que já referi anteriormente: gabinete de apoio ao aluno, sala de estudo, apoio pedagógico, as coadjuvações, as AEC, os clubes, tudo isso, desde o primeiro ciclo até ao terceiro ciclo. Embora o caso dos clubes não seja aplicável ao primeiro ciclo, todos os outros são aplicados desde o primeiro ciclo até ao terceiro ciclo.

Entrevistadora: Está a falar do três, do dois, isso é definido como? Pelo Projeto?

Entrevistada: É um quadro de referência que é selecionado pela Universidade do Minho e, simultaneamente, pelo Ministério de Educação, ou seja, a área um é As lideranças, a dois é Organização e gestão, a três é o Desenvolvimento curricular, a quatro é ligado à Família e, aí intervenção da família, dos pais e encarregados de educação na escola nos seus vários aspetos e a cinco que tem a ver com os Resultados.

Entrevistadora: Mas a área quatro, da família ainda não se trabalhou?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Há quatro anos, quando era a outra coordenadora, sabe quais foram as áreas trabalhadas?

Entrevistada: O que ela avaliou foi o desenvolvimento curricular, não lhe chamou bem assim, e avaliou os resultados portanto avaliou o sucesso académico e também ... hum ... teve a ver com o desenvolvimento mas de uma forma muito geral. Por exemplo, as planificações, foi muito geral, não foi sala de aula, não foi nenhum elemento constitutivo tão específico como aquele que nós agora estamos a avaliar. Temos um determinado objetivo que é ver o que é que está a funcionar melhor e pior, o que contribui para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais significativa e, na altura, pelo que eu percebi, não estava cá, foi mais ao nível da planificação, da colaboração entre colegas, mais desses aspetos, dos departamentos, da planificação da colaboração entre colegas.

Entrevistadora: O relatório de avaliação externa foi debatido pela equipa de autoavaliação?

Entrevistada: Foi. Foi porque ... (pausa) ... eu tive curiosidade em ir ver a última avaliação externa do nosso agrupamento que existia e, de facto, havia lá alguns pontos que pareciam ...

não digo que tenham sido um fio condutor, porque aquilo que foi escolhido pela escola foi o Plano Anual de Atividades. O que estava na avaliação externa é que o processo de autoavaliação era pouco participado. Havia muitos pontos fortes, mas um ponto menos forte, um ponto débil seria o envolvimento da comunidade na autoavaliação. Há equipas, em escolas que ainda não têm a autoavaliação já implementada, que pegam no relatório de avaliação externa e partem daí e começam a desenvolver a autoavaliação. No nosso caso, partiu do próprio Conselho Pedagógico, da necessidade que existia no Conselho Pedagógico de avaliar esta área que nunca tinha sido avaliada. Foi uma sugestão. Falava, também, por exemplo, sobre determinados aspetos das instalações, etc., mas nós não entramos por esse campo; digamos que tivemos sempre presente esse relatório de avaliação externa para começarmos o nosso trabalho. Mas não havia nada que apontasse o que iríamos avaliar. Havia, era uma fraca, digamos assim, adesão de participação da comunidade educativa até, nomeadamente, em questionários, em inquéritos, etc.,

Entrevistadora: A fraca participação da comunidade era um problema apontado pela avaliação externa?

Entrevistada: Exatamente.

Entrevistadora: E que nos últimos anos, esse ponto, tem vindo a melhorar?

Entrevistada: Sim, a melhorar.

Entrevistadora: Então o relatório da avaliação externa não originou um plano de melhoria? Só serviu de condutor, de fio condutor?

Entrevistada: Mais de fio condutor. Podia ter começado como plano de melhoria da equipa anterior ...hum... desconheço se foi esse o princípio ou não, nessa altura não estava cá. Mas não me parece que tenha sido sugerido uma proposta de melhoria apresentada pela equipa de avaliação externa que dissesse claramente o que nós deveríamos avaliar. Iriamos analisar o relatório de avaliação externa, nomeadamente no que dizia respeito ao Plano Anual de Atividades e se estive mencionado que estava muito mal concebido, aí seria de facto uma proposta de melhoria, o que não foi o nosso caso porque a área que nós estávamos a avaliar não era apresentada com ... (toque da campinha) ... a de melhoria para a avaliação externa. Dois anos antes a equipa de autoavaliação estava com um trabalho diferente.

Entrevistada: O relatório da avaliação gerou ou não gerou questões pertinentes relacionadas com as questões organizacionais?

Entrevistada: Pois, poderia ter sugerido ou poderia ter apontado mas nós não entramos nas lideranças e não avaliamos essa área. Mas não me parece que tenha sido um ponto onde, não tenho agora assim presente, mas não me parece que tenha sido um ponto débil do relatório de avaliação externa.

Entrevistadora: Na sua opinião qual um impacto da avaliação externa?

Entrevistada: É assim, ter impacto tem. Pus-me, não posso dizer que me tenha posto no papel de uma pessoa externa mas quando nós começamos a pegar no trabalho do Plano Anual de Atividades, acabamos por nos colocarmos, por vezes, no papel de alguém externo que chegava aqui e queria avaliar, por exemplo, esta área e havia coisas que tinham de ser modificadas porque, efetivamente, nós achávamos que não estavam ... hum ... que não eram muito coerentes, por exemplo ... uma grelha não ter ... ter misturado por exemplo, os objetivos da atividade com os objetivos do Projeto Educativo e, em alguns casos, nem ter os objetivos do Projeto Educativo ... nós púnhamo-nos um bocado no papel de uma avaliação externa. Se viesse cá como é que gostaria de encontrar isto ou como é que seria o ... qual seria a perceção que eles tinham desta área. Ela funcionava em pleno mas de facto havia coisas que tinham de ser alteradas, quer fossem as grelhas quer fosse uma maior adesão dos encarregados de educação, quer fosse saber se as atividades têm ou não impacto nas aprendizagens dos alunos, ou seja, nós tínhamos de ter tudo isso em conta. Na minha opinião, tem um impacto na avaliação ... só que como é feito com um tempo muito desfasado e hoje é uma área e passado um tempo é outra e depois é outra eu julgo que não tem tanto impacto no agrupamento, no imediato, como tem a autoavaliação que é feita quase de dois em dois anos. No nosso caso está a ser anualmente. Eu acho que tem mais impacto a autoavaliação que é de efeito quase imediato, isto é, avaliamos uma área ... apresentamos algumas propostas de melhoria que depois, são aplicadas no terreno. No caso da avaliação externa se alguma coisa de facto corre mal, imaginemos que a avaliação externa deteta que os nossos resultados académicos ficam muito aquém daquilo que seria esperado. A equipa de autoavaliação propõe melhorias que tenham um impacto imediato mas, uma vez que a o relatório é de 2008 ... (pausa) ... não podemos dizer que a avaliação externa tenha um impacto tão imediato como a autoavaliação, que é sistemático. Agora que tem um impacto, tem sem dúvida alguma.

Entrevistadora: Terminamos a entrevista e quero agradecer-lhe a disponibilidade demonstrada.

Entrevistada: De nada.

Entrevistadora: Gostaria de combinar consigo a entrega da transcrição. Posso enviá-la por correio eletrónico?

Entrevistada: Fica combinado.

Entrevistadora: Obrigada!

ANEXO VII

GUIÃO DE ENTREVISTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Guião de entrevista – Grupo de discussão

Tema: Impacto e efeitos da avaliação externa nas estruturas intermédias de gestão

A aplicar a: coordenadora de diretores de turma, coordenadores de departamento (Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões)

Objetivos gerais da investigação: Caracterizar o impacto da avaliação externa a nível da gestão intermédia;

Identificar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico;

Analisar os impactos e efeitos da avaliação externa a nível organizacional, curricular e pedagógico.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e saudação; ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Confidencialidade das respostas; ▪ Devolução da transcrição;
B - Caracterização geral do (s) Entrevistado (s)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitações académicas possuem? ▪ São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? ▪ Pertencem à equipa de autoavaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP, QA) ▪ Em caso afirmativo: tipo de formação e qual a formação. ▪ Em caso afirmativo: quantos e quem?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Mudanças Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre o processo e autoavaliação; ▪ Identificar o tipo de relações desenvolvidas entre a escola e a comunidade; ▪ Caracterizar a articulação entre a gestão e as lideranças intermédias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A avaliação externa tem contribuído para consolidação do processo de autoavaliação da escola? ▪ A AEE tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a comunidade e a escola? ▪ E quanto às lideranças intermédias, a AEE, fez com que os coordenadores se empenhassem mais? ▪ A AEE ajudou a promover uma maior articulação entre o órgão de gestão e as lideranças intermédias? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo, de que maneira? ▪ Em caso negativo, porque não?
D - Mudanças Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a articulação desenvolvida entre ciclos; ▪ Enumerar atividades desenvolvidas conjuntamente entre ciclos; ▪ Explicitar o tipo de participação a nível departamental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A AEE tem promovido uma maior articulação entre ciclos? ▪ A AEE tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos? ▪ A AEE tem contribuído para uma maior participação dos professores no departamento curricular? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo, de que maneira? ▪ Em caso negativo, porque não?
E - Mudanças Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre AEE; ▪ Identificar o tipo de práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A AEE tem contribuído para que os resultados dos alunos sejam mais valorizados? ▪ A AEE tem permitido a aferição dos critérios de avaliação? ▪ A AEE tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo, de que maneira? ▪ Em caso negativo, porque não?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
F - Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio; ▪ Conhecer as práticas de autoavaliação da EBVG. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabem se o grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático? ▪ A divulgação dos resultados tem sido feita? ▪ O grupo de Autoavaliação tem elaborado planos de melhoria? ▪ Qual a mais-valia do grupo de autoavaliação para a escola? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo, alguns exemplos. ▪ Em caso afirmativo, quais os resultados?
G - Avaliação Externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o conhecimento prévio sobre o processo de AEE; ▪ Identificar práticas originadas a partir do relatório da AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecem o relatório de avaliação externa da escola? ▪ De que modo o relatório da AE tem contribuído para a melhoria da escola? ▪ Que mais aspetos podem ser identificados? ▪ Conhecem os pontos fortes e fracos da escola identificados no relatório? ▪ A escola tem respondido positivamente a estes pontos? ▪ O relatório AEE levantou perguntas pertinentes sobre questões organizacionais? ▪ O relatório da AE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Agrupamento? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso negativo, porque não? ▪ Em caso afirmativo, de que tipo?
H - Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		

ANEXO VIII

ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Transcrição da entrevista GRUPO DE DISCUSSÃO – Coordenadores dos Departamentos de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas, de Ciências Exatas, de Diretores de Turma e Expressões

Data de realização da entrevista: 06.03.2013

Entrevistadora: Vamos iniciar a entrevista com a caracterização dos entrevistados e, assim, quanto tempo de serviço?

Entrevistado1: No meu caso, este é o vigésimo ano de serviço.

Entrevistado4: Vigésimo terceiro.

Entrevistado3: Trinta e três, feitos há pouco.

Entrevistado2: Vinte e seis.

Entrevistado5: Anda à volta dos trinta e seis anos.

Entrevistadora: Que habilitações académicas possuem?

Entrevistado1: A minha habilitação profissional é uma licenciatura em Português e Francês da Universidade do Minho. Fiz também uma Pós-graduação em Políticas educativas e sociologia da educação.

Entrevistado4: Eu tenho uma licenciatura na variante de Matemática e Ciências, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, Felgueiras, polo de Felgueiras.

Entrevistado3: Tenho a licenciatura em História pela Faculdade de Letras do Porto (pausa) só história porque no meu tempo era só história.

Entrevistado2: Línguas e literaturas modernas, variante de Inglês/Alemão.

Entrevistado5: Tenho bacharelato em Educação Tecnológica pela Universidade Aberta e a licenciatura em Curso Qualificação para o exercício de outras funções educativas na área de Orientação Educativa.

Entrevistadora: Quais os cargos que desempenham?

Entrevistado1: Coordenadora de diretores de turma e diretora de turma.

Entrevistado5: Coordenador do Departamento de Expressões e da Área disciplinar de EV, ET, ADT (leia-se Educação Visual, Educação Tecnológica e Artes Visuais e Tecnológica) do 2º e 3º ciclos.

Entrevistado4: Este ano sou coordenadora de uma área disciplinar e coordenadora de um departamento

Entrevistado3: Eu sou coordenadora de departamento e coordenadora de área disciplinar.

Entrevistado2: Coordenadora da área disciplinar e de Departamento.

Entrevistadora: Pertencem à equipa de autoavaliação?

Entrevistado1: Eu não.

Entrevistado3: Eu já fiz parte mas agora não.

Entrevistado2: Eu faço parte da equipa de autoavaliação.

Entrevistado4: Não faço parte.

Entrevistado5: Não. Pertença a outra equipa.

Entrevistadora: Na vossa opinião a avaliação externa tem contribuído para consolidação do processo de autoavaliação?

Entrevistado5: Correto. Certo.

Entrevistada2: A partir do momento que há uma avaliação externa, da IGE, eles fazem também o plano de melhoria daquilo que observam e a equipa de autoavaliação automaticamente pega nesses aspetos referidos e tenta melhorá-los a partir daí.

Entrevistada1: Eu acho que foi a partir da primeira avaliação externa que se criou a equipa de autoavaliação.

Entrevistada3: Eu não concordo.

Entrevistada2: Não, já existia.

Entrevistada2: E já existia um trabalho porque quando apareceu o painel dos inspetores nós já tínhamos um trabalho, não digo muito sustentado como agora vocês fazem... mas já...

(Toque da campanha)

Entrevistada2: Sim, já se avaliavam determinados aspetos

Entrevistada3: Sim já se apresentava o plano de melhoria... não estávamos a cru, não estivemos à espera que viesse aqui a inspeção. Agora, claro que o trabalho é cada vez mais sustentado ... nós vamos fazendo os planos de melhoria, vamos aprendendo, vendo o que está mal, melhorando...

Entrevistada4: Recordo-me perfeitamente dessa situação em que já havia um trabalho por parte de um grupo de docentes que, de facto, faziam essa autoavaliação. Claro que depois com as informações ...

Entrevistada3: Claro mesmos os meios, os recursos são diferentes, tudo melhor.

Entrevistada4: Depois com os pontos fortes e fracos que nós tínhamos a consolidação foi mais...

Entrevistadora: A avaliação externa tem contribuído para o desenvolvimento das relações entre a comunidade e a escola? A avaliação externa contribuiu para as relações entre a comunidade que envolve a escola?

Entrevistada2: O exterior?

Entrevistado5: Aí, tenho dúvidas que tenha sido tão eficaz a ponto de ter dado um contributo tão visível.

Entrevistada1: Não houve um ano que ... cada ano vocês definem uma área específica a trabalhar

Entrevistada2: Sim, sim. A partir de um quadro de referência.

Entrevistada1: Houve um ano em que o indicador foi esse, não foi? O serviço de educativo prestado? Não foi o ano passado?

Entrevistada2: Não teve nada a ver com o exterior.

Entrevistada3: Mas há experiência anterior, embora fosse em suporte de papel, lembro-me dos inquéritos que foram aplicados aos pais. Aliás, da comissão já fazia parte um elemento externo, se se recordam...já houve um trabalho muito...

Entrevistada2: Tem razão.

Entrevistada4: Mas o questionário teve a ver, na altura, com os aspetos ... (batendo com as mãos na mesa).

Entrevistada2: Do encarregado de educação, a relação que tinha com os diretores de turma...

Entrevistada3: O painel de autoavaliação já esteve presente nesse...

Entrevistada2: Se ele sentia que era bem recebido...

Entrevistada1: Se a informação que era dada quando vinha cá...

Entrevistada2: Atempadamente...

Entrevistada4: Aliás foi feita na altura de entrega das fichas de avaliação dos alunos.

Entrevistada2: Matrículas. Foi na altura das matrículas.

Entrevistada1: E nesse ano não foram só os pais. Aqui interessa a abertura á comunidade. Foram todos os serviços. Atendimento, qualidade de serviço, as relações interpessoais, tudo.

Entrevistada2: Serviços. Foi, foi. O bar...

Entrevistadora: Mas isso foi antes da avaliação externa? Ou terá sido no ano da avaliação externa?

Entrevistada1: Eu tenho ideia que foi nesse ano da avaliação externa porque os questionários também eram para os encarregados de educação.

Entrevistada3: Não foi antes porque depois o painel ... tu fazias parte. Depois tu fizeste parte como presidente, eu saí e tu continuaste

Entrevistada2: Sim, sim. Mas nessa altura foi a ... (elemento anónimo) ... porque ela já tinha deixado, e eu já estava em funções, mas como tinha sido a ... (elemento anónimo) ... que tinha estado anteriormente

Entrevistada3: Aliás, a inspeção ficou muito bem impressionada na altura, embora só nos tivesse atribuído bom porque, logicamente, tínhamos algumas falhas, aqui e ali, para melhorar... até considerou muito bem o nosso trabalho

Entrevistada1: Tínhamos algumas coisas para melhorar.

Entrevistada2: Em termos de articulação, articulação vertical.

Entrevistada3: A inspeção considerou que estávamos a fazer um bom trabalho.

Entrevistada2: Que estava a ser feito um bom trabalho.

Entrevistadora: E quanto às lideranças intermédias. Acham que a avaliação externa fez com que os coordenadores se empenhassem mais?

Entrevistado5: (silêncio) Mais atentos.

Entrevistada1: Digamos que se há mais empenho é na perspetiva de acompanharmos o que faz a equipa específica do PAR, responder às solicitações, estar informada sobre o que é que se está a fazer, até porque estou no Pedagógico, e colaborar naquilo que é solicitado. No meu caso, como coordenadora de DT é sempre que há alguma necessidade, lá está, de se ter *feedback* dos encarregados de educação...

Entrevistada2: Quando se pede para responder a algum questionário...

Entrevistada1: Alguma coisa que tenha a ver com os alunos. Mas é mais nessa lógica.

Entrevistada4: Nós, de facto, como coordenadores de um departamento a nossa função não é só passar informação ... primeiro é essa mas depois servir também como veículo de transmissão...

Entrevistado3: Transmissão ... e de ligação.

Entrevistada4: Transmissão entre os docentes e o Pedagógico e aquele plano de melhoria que nos é depois apresentado e que nós depois expomos em departamento, nós depois temos que ver, de facto, onde é que podemos melhorar e ainda também nós como coordenadores temos alguma relevância no sentido de orientar os trabalhos nesse sentido relativamente ao plano de melhoria que nos é indicado.

Entrevistada3: Em relação pelo que eu percebi, empenho, nós somos empenhadas, ponto final.

Entrevistada4: Claro.

Entrevistada3: Não foram os senhores inspetores que vieram dizer como é que nós deveríamos fazer nosso trabalho, no exercício das funções há coisas que nós temos de aprender, temos de melhorar. Aprendemos uns com os outros, naturalmente outros aprendem comigo. Agora, eles deram sugestões e nós aceitámos no sentido de melhorar.

Entrevistada4: Por isso que é que eu acho que nesse aspeto tem contribuído para a participação dos professores no processo.

Entrevistada3: Mas não é o empenho. Não nos aumentou o empenho. Se calhar a melhoria no exercício do cargo.

Entrevistada1: Não aumentou o empenho ... direcionou a nossa atividade.

Entrevistada2: Exato.

(neste momento, havia várias respostas em simultâneo)

Entrevistadora: O que estão a dizer é que, se calhar, aumentou, por exemplo, em termos de articulação.

Entrevistada2: Se calhar.

Entrevistadora: Passaram a estar as coisas mais articuladas?

Entrevistada2: Mais articuladas, por exemplo, o enviar os *e-mails* para o departamento...

Entrevistada3: Rentabilizar, uma das coisas que ficaram...

Entrevistada2: ... depois os vários departamentos discutirem isso ... se calhar a palavra articulação, não sei ...

Entrevistada3: E uma das coisas foi rentabilizar melhor as reuniões se calhar para aspetos mais pedagógicos, deixar a informação até porque a informação muitas vezes é afixada, ainda nos lembramos ... a (pessoa anónima) ... não sei ... na altura fazia parte do nosso painel da coordenação...

Entrevistada1: Fiz, fiz. Estive em três painéis com a IGE.

Entrevistada3: E foi uma das coisas que nos chamaram a atenção. As atas só tinham informação. Agora temos mais esse cuidado.

Entrevistadora: A avaliação externa ajudou a promover uma maior articulação entre o órgão de gestão e as lideranças intermédias?

Entrevistada3: É aquilo que a entrevistada 4 disse. É nossa obrigação fazer a ponte.

Entrevistado5: Eu acho que sim, que ajudou.

Entrevistada4: Nós continuamos

Entrevistada2: A ponte. Exatamente.

Entrevistada4: E tentar defender sempre o ponto de vista dos nosso colegas do nosso departamento.

Entrevistada3: Aliás, é nossa função levar os pontos de vista dos colegas. Nós não estamos ali a título pessoal.

Entrevistadora: A avaliação externa tem promovido uma maior articulação entre ciclos?

Entrevistada3: Eu, sinceramente, acho que ainda não funciona muito bem...

Entrevistado5: Eu não me tenho apercebido que tenha havido essa maior articulação. Pode existir mas eu não me tenho apercebido. Aí acho que não houve alterações visíveis.

Entrevistada1: Eu acho que é o eterno problema... (mexendo as mãos)

Entrevistada3: É um eterno problema.

Entrevistada1: ... todos os anos penso nisso, várias vezes ...

Entrevistada2: Nós bem nos empenhamos mas ... chegamos ao final em julho tentamos mas ...

Entrevistada1: ... não ... este ano, por exemplo, a nível de observatório de aprendizagens, eu pela primeira vez achei que... eu já achava ... mas levei a conselho de turma porque eu acho que analisar só em departamento não basta. Porque as turmas são vinte e uma e nós conhecemos as turmas e nós sabemos porque é que aqueles resultados aparecem. E de facto, quando nós faz uma análise dos resultados do quinto ao nono anos e, sobretudo, o que se fez este ano da transição de ciclo mais em pormenor, é terrível constatar o fosso que há entre sexto e sétimo ano. Eu acho que verdadeiramente ... isso foi uma questão, que se não estou em erro até foi discutida num dos painéis ... na altura até surgiram algumas ideias interessantes em

termos de organização ... lembro-me que passou assim uma coisa muito em pormenor, que foi fazer-se o último teste do terceiro período de uma área e de ser aplicado no sétimo ...

Entrevistada2: Sim, do sexto ser aplicado no sétimo.

Entrevistada1: ...a (pessoa anónima) ...até sugeriu uma coisa inovadora que não chegou a ser posta em prática, que seria algum corpo docente poder transitar de ciclo para acompanhar ... fazer uma experiência numa turma ...lembro-me que se falou nisso ...

Entrevistada4: Isso está a acontecer nas ciências.

Entrevistada1: ... de uma turma ser monitorizada ... foi quando apareceu o projeto Fénix que nós concorremos e depois não fomos considerada escola com condições para ... não é ... mas uma das modalidades era essa, podermos monitorizar uma turma, levá-la do segundo para o terceiro ciclo com alguns docentes e ver, porque eu acho que continua a haver esse fosso ...

Entrevistada3: Eu, por acaso, também acho.

Entrevistada1: ... eu não acho que seja só do desenvolvimento físico e psicológico dos miúdos. Eu acho que há qualquer coisa que é preciso descobrir urgentemente. Eu tenho cinco sétimos, este ano, e é uma coisa terrível. Acho que há um fosso muito acentuado.

Entrevistada2: Nós já notamos de quinto para sexto.

Entrevistada1: Sim, mas a transição de ciclo em termos de resultados, palpáveis, de aprendizagem é muito acentuado...

Entrevistada3: Eu acho que o fosso dever ser maior do sexto para o sétimo. Acho eu ... não sei... Do sexto para o sétimo ... do que do primeiro para o segundo.

Entrevistada1: Sim, sim porque tu vez a estatística dos resultados em Pedagógico e do quarto ano para quinto, de facto as lógicas de articulação e as reuniões e articulação que se fazem do quarto para o quinto, acho que já nem se nota muito e que as coisas fluem ... agora das articulações que se fazem de sexto para sétimo continua um bocado manca.

Entrevistada4: Mas onde os resultados também não foram muito famosos foi também no oitavo ... os nossos critérios ...

Entrevistada1: Mas isso tem a ver com outra questão, aqueles que nós discutimos e que este ano não se mexeu outra vez, que são os nossos critérios de avaliação que não são para aqui chamados, se calhar, mas que não estão congruentes com a realidade porque um aluno de quinto para sexto transita folgadoamente, um aluno de sétimo para oitavo folgadoamente transita, portanto, um aluno consegue entrar no sistema com negativa a português e matemática e,

quase só no nono ano, é que sofre as consequências de vir com português e matemática. Claro que agora há exame para o final do sexto ano mas, de qualquer forma, o quinto e o sétimo permitem ao aluno transitar com três negativas, pronto desde que não tenha ...

(alguém tossiu)

Entrevistada1: ... desde que não tenha as duas estruturantes, não é, mas assim um aluno no oitavo com as mesmas negativas reprova.

Entrevistada2: Havia de se filtrar logo no sétimo ano, a exigência ser logo ali ...

Entrevistada1: Devia haver uma uniformização do critério pelo exame nacional.

Entrevistada3: Tudo igual, não era?

Entrevistada2: Sim ... sim.

Entrevistada4: Mas na altura também se pensou porque de facto era onde os resultados eram piores e fazer mais ... e apertar mais no oitavo ano.

Entrevistada1: E quando chegas ao oitavo e queres fazer esse filtro, a meu ver e pedagogicamente, é tarde demais ... porque se fosse filtrar mais, seria em anos mais baixos.

Entrevistadora: Então a articulação sente-se, sobretudo, do primeiro para o segundo ciclo e do segundo para o terceiro perde-se?

Entrevistada1: Perde-se e eu não sei se é só por alguma falha nossa ou, provavelmente, que aí já não tenho tanto conhecimento de causa, se dos próprios programas ...

Entrevistada3: Eu acho que não explica tudo ...

Entrevistada1: ...metas, conteúdos ...

Entrevistada3: Eu acho que não explica tudo e se me perguntares qual é o peso também não sou capaz de dizer mas que o currículo também tem a ver tem ...

Entrevistada2: Tem ... tem.

Entrevistada1: Eu também penso que a nível de currículo ...

Entrevistada3: ... porque eles também têm mais disciplinas, o grau de dificuldade também vai aumentando ...

Entrevistada2: Eles têm mais Geografia, Francês e Físico-química ...

Entrevistada1: É, eu acho que a organização curricular não está ...

Entrevistada3: Não deve ser a única razão mas é uma das ...

Entrevistada2: E depois sabemos que também é uma fase etária ...

Entrevistada1: Também, o lado do desenvolvimento não ajuda muito mas isso também não podemos contornar porque o problema da idade vai acontecer sempre.

Entrevistadora: A avaliação externa tem permitido a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos?

Entrevistada2: Atividades?

Entrevistado5: Só porque são de diferentes ciclos? Não, não, não.

Entrevistada1: Já fazíamos, até pela dinâmica da escola que não é grande. Acho que sempre se promoveu uma união. Se fossemos uma unidade orgânica maior ...

Entrevistada2: Primeiro ciclo ...

Entrevistada1: ... com várias dinâmicas, várias ofertas formativas, vários níveis ainda poderia haver azo a que houvesse atividades mais de grupos, aqui já somos poucos e poucas turmas ... até porque os departamentos curriculares também foram vendo os seus elementos serem reduzidos e cada vez menos faz sentido estar a fracionar.

Entrevistadora: A avaliação externa tem contribuído para uma maior participação dos professores no departamento curricular?

(ficaram um pouco em suspenso sem saber o que responder, inicialmente)

Entrevistada3: É um bocadinho complicado ...

Entrevistada2: Eu não me parece, pelo menos no que a mim diz respeito, que foi a partir da avaliação que os colegas começaram a participar mais nas atividades ... aquilo que se fazia continua a fazer-se. Não me parece que a avaliação externa ...

Entrevistada3: Eu acho que aquilo que dissemos anteriormente ... pronto serviu alguma coisa para melhorar mas ...

Entrevistada2: ... em termos de trabalho, trabalho não me parece

Entrevistada4: Aquilo que eu mais noto nos professores do meu departamento, inclusive eu, é que nós trabalhamos sempre que os resultados académicos dos alunos sejam os melhores possíveis ... portanto se avaliação externa veio influenciar também não sei explicar muito bem.

Entrevistadora: Mas se perguntasse a mesma coisa em relação aos resultados dos alunos? Até que ponto, a partir da avaliação externa, os resultados dos alunos começaram a ser mais valorizados?

(pausa)

Entrevistada4: Eles foram sempre valorizados.

Entrevistada2: Não me parece que se possa afirmar isso ...

Entrevistada3: Estás a querer conduzir para a avaliação dos professores?

Entrevistadora: Não, não. Até que ponto, a partir da avaliação externa, os resultados dos alunos são mais valorizados?

Entrevistada1: Já vi onde queres chegar.

Entrevistada3: Porque isso tem a ver com a classificação da escola ...

Entrevistada2: Essa não foi sempre a nossa preocupação? Não é essa sempre a nossa preocupação?

Entrevistada1: Estamos em contexto de entrevista e de trabalho de investigação, certo? Claro que sim ... nós temos que distinguir ... eu percebi logo onde ela queria chegar ... o que é a nossa prática docente, em que é que ela mudou e do que é a organização escola em si porque de facto vocês têm razão quando dizem que não, não nós sempre valorizamos o aluno, sempre estivemos atentos e sempre quisemos que os alunos fizessem o melhor e, isso também, é a minha perspetiva, eu continuo a ficar frustrada por dar negativas e continuo a achar que eu tenho que mudar para que os alunos tenham melhores notas, quando até sei que é porque eles não estudam mas eu acho que eu posso sempre fazer diferente e melhor. Agora em termos organizacionais, a meu ver, é indiscutível que as estruturas superiores colocam muito mais pressão na análise de resultados ...

Entrevistada2: Pressão temos.

Entrevistada1: ... e nós estamos no Pedagógico e sabemos ...

Entrevistada3: Alguma.

Entrevistada1: Não, pressão não é nesse sentido. É preciso fazer estudos mais exaustivos, precisamos de estar constantemente nas estruturas de departamento, diretores de turma, conselhos de turma, inclusivamente, de estarmos a justificar resultados até porque ...

Entrevistado5: (anuiu) Sim, estou convencido que sim ... que tem obrigado a que estejamos mais atentos para que os resultados sejam melhores, mais valorizados.

Entrevistada4: De fazer análises e refletir e planos de melhoria

Entrevistada1: Até porque os resultados já são de si maus por causa do contexto social, económico, o que quer que seja, até porque nós, individualmente, já nos sentimos apreensivas com isso e temos que estar sempre a encontrar explicações para.

Entrevistada3: E às vezes nem sabemos o que justificar.

Entrevistada1: Exatamente.

Entrevistada4: Porque de facto a avaliação quer interna quer externa aponta para o sucesso académico dos alunos.

Entrevistada1: E nós não conseguimos chegar lá e temos que andar constantemente a refletir o porquê ...

Entrevistada2: Era o que eu dizia inicialmente. Nós sempre trabalhamos para isso, não tenho dúvidas disso.

Entrevistada3: Nós como professores, à partida, o que é que tu pensas ... ficas feliz se tiveres uma ótima aluna ...

Entrevistada1: Claro, ninguém tem gosto ...

Entrevistada3: Ninguém tem gosto que os seus alunos tenham negativa antes pelo contrário.

Entrevistada1: Agora é que por várias razões até de organização política, chamemos-lhes assim, e a sociedade também é assim ... o quantificável, a percentagem, o número, o material ...

Entrevistada2: E a pressão ...

Entrevistada1: É da sociedade.

Entrevistada4: Apesar da avaliação externa como a interna terem um carácter formativo...

Entrevistada1: Formativo, claro.

Entrevistada4: De facto, no final, na prática veem-se é os números, o quantitativo.

Entrevistada1: E tem a ver com a própria orientação política. O nosso ministério legisla para promover o formativo mas depois na prática exige-nos sempre o quantitativo.

Entrevistada2: É verdade!

Entrevistada1: Eu acho que a nível de política educativa continua a haver muitas falhas.

Entrevistadora: E em relação à aferição de critérios, com a avaliação externa começou a haver mais aferição de critérios?

Entrevistado5: Também não me apercebo muito dessa contribuição ... hum ... não me tenho apercebido muito disso.

Entrevistada3: Pela primeira vez, aferimos o segundo com o terceiro.

Entrevistada1: Isso fez-se.

Entrevistada4: Em que situação é que foi?

Entrevistada3: Foi a percentagem. Este ano mudamos.

Entrevistada1: Este ano mudamos.

Entrevistada4: Ah, sim, este ano porque estamos a seguir a mesma quantificação dos exames. Agora os nossos critérios de avaliação tem vindo a melhor mas ainda há aquele do oitavo ano que temos que pensar.

Entrevistadora: A avaliação externa tem contribuído para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula?

Entrevistada1: Eu não tenho grande ...

Entrevistada2: Só posso falar pelo Estudo Acompanhado. Agora não tenho coadjuvações.

Entrevistada4: O ministério tem dado oportunidade, de facto, às escolas de fazerem esse trabalho de coadjuvação, clubes que já havia, agora não sei até que ponto é que a avaliação externa contribui para essa melhoria. Nunca pensei nisso.

Entrevistada1: Eu acho que ainda é um bocado cedo porque isso foi agora nesta última reorganização curricular e ainda não temos ainda muita a noção do impacto que isto vai ter.

Entrevistada2: Para o ano, talvez.

Entrevistado5: Eu acho que sim porque se estamos mais atentos aos resultados estamos mais atentos às práticas. Acho que sim. Acaba sempre por se instalar um clima que obriga a que haja um maior acompanhamento.

Entrevistadora: Sabem se o grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

Entrevistada1: Sim. Eu acho que esta equipa tem ... sim.

Entrevistada2: Sim.

Entrevistadora: E tem sido feita a divulgação dos resultados?

Entrevistada4: Sim, através de PowerPoints

Entrevistado5: Essa divulgação tem sido feita em departamento, dos resultados ...portanto ... à partida a divulgação tem sido feita.

Entrevistada2: Sim, acho que só quem se distraiu muito é que não viu.

Entrevistada4: Em departamento, do pedagógico

Entrevistadora: E o grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria?

Entrevistado2: Sempre.

Entrevistadora: Eles passam pelo Conselho Pedagógico?

Entrevistadas: Sim.

Entrevistado5: Sim, sim, sim eles passam pelo Conselho Pedagógico e depois são divulgados na comunidade. O Conselho Pedagógico dá o seu parecer.

Entrevistadora: Na vossa opinião, qual é a mais-valia do grupo de autoavaliação para a escola?

Entrevistada2: Olha, à parte do trabalho ingrato, horas que nunca são recompensadas.

Entrevistada3: Se levarmos muito a sério é muito importante, se não ligarmos muito é como tudo...

Entrevistado5: É importante, pois se queremos fazer melhoria de resultados e para fazer planos de melhoria tem que haver um grupo de autoavaliação.

Entrevistada4: Porque todo o trabalho numa escola tem que ser avaliado. Todo

Entrevistada2: Só há uma coisa, quem tiver esse trabalho como responsabilidade, tem que ser quem se identifique muito bem com ele, porque ele é muito trabalhoso, levado muito a sério e ... humm ... com muita responsabilidade porque os dados que saem para cá para fora, após um trabalho muito exaustivo ... como não há grandes compensações às vezes ficasse com aquela sensação de ...

Entrevistada3: Vazio.

Entrevistada2: De vazio.

Entrevistada1: Isso é como em todas as funções.

Entrevistada4: Pois, mas o trabalho que a equipa de autoavaliação faz, de forma sistemática porque vocês têm feito vários domínios ...

Entrevistada2: Não, não fim do trabalho é positivo.

Entrevistada4: ... vocês têm feito vários trabalhos em vários domínios e isso tem contribuído, de certeza, para uma melhoria da escola a vários níveis, não só nos resultados académicos mas a vários níveis, os serviços, de professores, de ...

Entrevistada2: Isso não está em causa.

Entrevistada4: ... e a autoavaliação é importante.

Entrevistada2: Não se tem é compensações por esse trabalho que se tem.

Entrevistada4: Mas por parte de quê? Dos colegas?

Entrevistada2: Não, é no geral.

Entrevistadora: O que quer dizer é que não é reconhecido?

Entrevistada2: É que nós temos um horário que tem duas horas distribuídas, este ano, porque nunca existiu e aquilo são horas e horas. As nossas reuniões são horas e, então, quando chega

ao final do ano ... agora parece que há pouco trabalho ... há uma reunião entre outra mas quando chega ao final do ano e a setembro é às tardes reunidas...

Entrevistada4: Mas que é um trabalho importante, é. Nós só avançamos, só melhoramos se nos autoavaliarmos.

Entrevistada3: Também depende de nós.

Entrevistada4: Mas nós também sabemos onde está um aspeto menos bem e nós vamos melhorar ali e, para isso, tem que haver de facto uma equipe que nos diga que está ali um tanto por cento disto menos bem e que aqui estará melhor. Esse processo tem ser, de facto, sistemático e de uma forma contínua para melhorar a organização de uma escola.

Entrevistada1: Eu acho que pelo menos com a existência da equipa de autoavaliação faz com que não haja desculpas, de ninguém, para não saber o que se está a passar porque a equipa tem a missão e, tem cumprido aqui na escola, de observar, analisar o estado de coisas, portanto, pelo menos não há desculpas para ninguém estar iludido. Se não age é porque não quer mas pelo menos essa missão de informação e de clarificação do que se está a passar na escola é fundamental.

Entrevistada2: Existe e está feito.

Entrevistada1: Agora se conduz a alguma alteração de práticas, conduzirá ou não.

Entrevistada3: Era isso que eu estava a dizer, isso depende de nós, estarmos ali a ler e não refletirmos, não ligarmos olha (esfregando as mãos como se as estivesse a lavar).

Entrevistada4: Agora, que é apresentada, que é analisada...

Entrevistada1: A orgânica funciona perfeitamente.

(neste momento vários elementos verbalizaram a sua concordância simultaneamente)

Entrevistada1: Pelo menos ninguém pode dizer que não sabe disto ou daquilo ora o que se faz depois com essas orientações ou que elas mudam as práticas, isso ainda se está para ver.

Entrevistadora: Até que ponto o relatório de avaliação externa tem contribuído para a melhoria da escola?

Entrevistada2: A maior crítica foi a nível da articulação vertical, lembram-se ... e a nível do primeiro ciclo foi qualquer coisa como ...

Entrevistada1: Eu acho que foi mesmo na parte pedagógica, curricular específica.

Entrevistada2: Foi dentro disso.

Entrevistado5: Bem ... lá está... tem que ser outra vez pelos resultados que temos.

(tocou o telemóvel do entrevistado - pausa)

Entrevistadora: O primeiro trabalho logo a seguir ao relatório ...

Entrevistada2: O que é que se tentou logo fazer e, por causa da articulação, foram aquelas reuniões logo no final do ano, das articulações verticais ...

Entrevistada1: Até do pré para o primeiro ciclo.

Entrevistada2: Exatamente do pré para o primeiro e do primeiro para o segundo ciclo. Entre o português, as ciências e a matemática ... pronto humm ... tentou-se e tem-se feito. Agora é aquela sensação que a entrevistada1 expressão muito bem, de que as coisas ainda não é bem aquilo que nós estamos a fazer.

Entrevistada4: Mas pelo menos já conhecemos muito melhor as realidades do primeiro ciclo e o primeiro ciclo conhece melhor as realidades do segundo ciclo.

Entrevistada1: Isso, eu também acho que sim.

Entrevistada3: Está pior do segundo para o terceiro.

Entrevistada2: Pelo menos melhor conhecimento há.

Entrevistada1: Em termos das dinâmicas organizacionais que se criaram para promover a articulação, sim agora em termos de resultados de alunos não. As dinâmicas foram criadas e a reflexão foi lançada e está a ser feita mas em termos de alteração das práticas ...

Entrevistada2: É que nós não sabemos muito bem como fazer isso,

Entrevistada1: Não vejo que se agora houve uma avaliação que notássemos que estamos muito melhor. Não me parece.

Entrevistada4: Tem-se promovido reuniões entre ciclos, tem-se articulado mesmo na área de ciências

Entrevistada1: Atividades em conjunto

Entrevistada4: ... materiais ... os colegas do primeiro ciclo veem aqui buscar materiais aos nossos laboratórios...

Entrevistada1: Mesmo projetos, a biblioteca escolar ...

Entrevistada4: Essas reuniões que não se faziam, começaram a fazer-se a partir daí.

Entrevistada1: E a articulação horizontal até por sugestão até foi, depois, incluída nos projetos curriculares de turma, nos painéis onde estivemos o Professor Almerindo é que falou ...

Entrevistadora: A avaliação externa, na vossa opinião, complementam-se ou são coisas distintas?

Entrevistada3: Eu acho que se completam. Se apresentam aquilo que está mal ou menos bem e depois nos dão sugestões ...

Entrevistada4: Diferentes não, mas tem ligação.

Entrevistada1: Eu diria que era bom que se complementassem.

Entrevistada4: Mas a vossa equipa tem como referência o quadro de referência da avaliação externa.

Entrevistada2: É impossível separá-las.

Entrevistada3: Ainda agora falamos de práticas que foram desenvolvidas porque nos sugeriram fazer de outra forma, melhorar, na avaliação externa.

Entrevistado5: Eu acho que deveria ser mais frequente. É um intervalo de tempo muito grande, deveriam reduzir para metade. A avaliação feita pode se perder, desvanecer no tempo. Na altura teve um forte impacto mas que ao longo de quatro anos se pode ir desvanecendo.

Entrevistada1: Eu não concordo com o que o entrevistado 5 diz porque eu percebo que embora elas se completem têm calendários diferentes e digamos que se a interna tem mesmo obrigação de ser alguém que está ali na nossa sombra ...

Entrevistada4: Anual.

Entrevistada1: ... também é preciso que a externa dê tempo à interna porque as mudanças em educação são lentas e não é num período de três, quatro anos que tu chegas a um resultado. Portanto, também é preciso que as escolas tenham tempo de desenvolver as suas estratégias e de experimentar as suas alterações internas para que se possa verificar alguma evolução.

Entrevistada4: Eu acredito que numa próxima avaliação externa esse plano de melhoria que nos foi pedido para ser feito vai ...

Entrevistada2: Vão haver melhorias em alguns aspetos, seguramente.

Entrevistada4: ... sim, eu acho que em alguns aspetos sim ...

Entrevistada1: Sim, em alguns aspetos sim.

Entrevistadora: Já se falou em departamento em solicitar a visita da avaliação externa no próximo ano.

Entrevistada2: Sim falou-se nessa hipótese.

Entrevistada1: Normalmente, são esses períodos de quatro, cinco anos que permitem à escola melhorar.

Entrevistadora: Esta entrevista de grupo focal chegou ao fim e agradeço a colaboração neste projeto. Gostaria de combinar com vocês a entrega da transcrição da entrevista. Logo que a tenha pronta enviarei em suporte informático e vocês respondem fazendo as alterações que acharem pertinentes. Muito obrigada!