



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lúcia do Sameiro Costa Dourado

**Impacto da Avaliação Institucional na
prestação do serviço educativo
- um estudo de caso**

Lúcia do Sameiro Costa Dourado **Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo
– um estudo de caso**

UMinho | 2012

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lúcia do Sameiro Costa Dourado

**Impacto da Avaliação Institucional na
prestação do serviço educativo
- um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Lúcia do Sameiro Costa Dourado

Endereço eletrónico: jjldourado@sapo.pt

Número do Bilhete de Identidade: 8324060

Telemóvel: 253675359 / 934852279

Título da Tese: Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo – um estudo de caso.

Orientador: Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

Ano da conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Avaliação.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, _____ de 2012

Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Doutor Virgínio Sá, pela sua frontalidade, pelas suas observações sempre tão pertinentes que me foram guiando ao longo do meu estudo e pela sua atitude de constante disponibilidade.

Agradeço ao Doutor Manuel António Silva, enquanto coordenador e docente do Mestrado, pelo encorajamento que me foi dando ao longo destes dois anos.

Agradeço a toda a comunidade escolar do agrupamento estudado pela colaboração prestada e, em particular, aos quatro colegas entrevistados, pelo interesse, disponibilidade e boa disposição em que realizámos as entrevistas.

Agradeço especialmente aos vários elementos da direção do mesmo agrupamento, que sempre me acolheram de forma carinhosa e atenciosa, até nos momentos de mais azáfama.

Agradeço aos meus colegas e amigos por todo o trabalho que asseguraram por mim, nos momentos em que precisei de mais tempo para a minha investigação.

Agradeço aos meus amigos todo o alento que me foram dando e que não me deixou desistir.

No entanto os meus maiores agradecimentos vão para os meus filhos. Sem o apoio e compreensão deles, provavelmente não estaria neste momento a terminar este trabalho. Por eles “teimei” em concluí-lo, não deixando que as suas palavras fossem vãs...

Obrigada

Lúcia

Braga, Outubro de 2012

RESUMO

Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo – um estudo de caso.

Numa época em que a avaliação parece ser a solução para se atingir a “excelência”, a avaliação institucional tem vindo a impor-se nas políticas educativas. Com a aprovação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, legitima-se um sistema duplo de avaliação. No entanto, a constante publicação de normativos, “a autonomia das escolas, mais retórica do que real” (Afonso, 200: 35), a pouca clareza dos objetivos da avaliação das escolas, entre outras questões, tendem a aumentar as tensões entre professores e administração central, gerando desconfiança perante os processos de avaliação. Terminado o 1.º ciclo do programa de Avaliação Externa das Escolas, em junho de dois mil e onze, o Conselho Nacional de Educação emite o seu parecer relativamente ao desenvolvimento desse projeto e recomenda, para o segundo ciclo avaliativo da Avaliação Externa das Escolas, a prestação do serviço educativo como um dos três domínios prioritários a avaliar.

Face às questões anteriormente levantadas, importava verificar se a aplicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro trouxe alterações às escolas, nomeadamente no que diz respeito à prestação do serviço educativo.

Este estudo avaliativo centrou-se nos possíveis efeitos do processo de avaliação institucional em três fatores do domínio da prestação do serviço educativo (articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios). Para a investigação optou-se pelo estudo de caso num determinando agrupamento, recorrendo tanto a metodologias qualitativas como quantitativas.

A análise dos dados sugere que, apesar da existência de alguns dos requisitos teoricamente necessários para a melhoria do serviço educativo, a influência da avaliação institucional é muito débil e as mudanças são ainda pouco perceptíveis.

Palavras-chave: avaliação institucional, autoavaliação, avaliação externa, prestação de serviço educativo.

ABSTRACT

Impact of institutional assessment on the provision of educational service - a case study.

In a time in which the evaluation seems to be the solution to achieve "Excellence", the institutional assessment has been imposing on educational policies. With the approval of law No. 31/2002 from December 20th, a double system of evaluation is legitimized. However, the constant normative publication, "the autonomy of schools, more rhetoric than real" (Alfonso, 2002: 35), the lack of clearness of the schools' evaluation objectives, among other issues, tend to increase tensions between teachers and central administration, creating mistrust about the evaluation procedures. Completed the first cycle of the schools' external evaluation program, in June 2011, the National Board of Education delivers its opinion in what concerns the development of this project and recommends, for the second cycle of the schools' external evaluation, the provision of educational service as one of the three priority areas to be assessed.

Taking on account the issues previously mentioned, it was important to check if the application of law No. 31/2002 from December 20th brought changes at schools, namely in what concerns the provision of the educational service.

This evaluative study has focused on the possible effects of the institutional assessment on three factors in the field of provision of educational service (connection and sequentiality, monitoring teaching practice in the classroom, differentiation and support). For this research, a case study method in a certain school was chosen, using both qualitative and quantitative methodologies.

The analysis of the data suggests that, despite the existence of some of the requirements theoretically necessary for the improvement of the educational service, the influence of institutional assessment is very weak and the changes are still barely noticeable.

Keywords: institutional evaluation, self-evaluation, external evaluation, provision of educational service.

ÍNDICE

Parte I

Capítulo I - Introdução	1
1.1 - Contextualização do problema em estudo	1
1.2 - Identificação / Objetivos do estudo	3
1.3 – Estrutura da dissertação	6
Capítulo II – Enquadramento teórico	9
2.1 – A escola como organização	9
2.1.1 – Organizações – algumas abordagens	9
2.1.2 – A organização escolar.....	12
2.2 – Avaliação	20
2.2.1 – Evolução do conceito	20
2.2.2 – Avaliação das escolas	27
Alguns efeitos da globalização sobre as políticas educativas em Portugal	29
Funções da Avaliação	34
Práticas de Avaliação das escolas em Portugal – alguns exemplos	37
Lei 31/2002, de 20 de dezembro – algumas considerações	49
2.2.3 – Avaliação Externa, Avaliação Interna e Autoavaliação	51
Origem da iniciativa da avaliação	51
Avaliação externa e Avaliação interna	53
Avaliação interna versus Autoavaliação	59
Autoavaliação... virtudes e obstáculos	61
2.3 – Prestação do serviço educativo	65
Que serviço educativo?	65
Que indicadores?	68
Que qualidade educativa?	71

Capítulo III – Quadro metodológico/Caracterização do contexto de investigação	75
3.1 – Estratégia de investigação – Estudo de caso	75
3.2 – Técnicas de recolhas dos dados	79
3.2.1 – O inquérito por questionário	80
3.2.2 – A entrevista.....	82
3.2.3 – A análise documental.....	85
3.3 – Tratamento e análise dos dados	87
3.4 – Participantes no Estudo	92
3.4.1 – Caracterização do agrupamento Sol	92
3.4.2 – Seleção das amostras	104
3.5 – Fidedignidade, validade e representatividade dos dados	106
3.6 – A importância da ética na investigação.....	107
Capítulo IV - Resultados da Investigação	109
4.1 – Descrição e análise das variáveis de caracterização das amostras	109
Caracterização da amostra respondente de alunos.....	109
Caracterização da amostra respondente de encarregados de educação	111
Caracterização da amostra respondente de docentes	114
4.2 – Descrição, análise e interpretação dos dados da investigação	116
Processo de autoavaliação das escolas? Entre o desconhecido e o “fundamental”	121
Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol	127
Comunidade educativa – Ténue interveniente no processo de autoavaliação do agrupamento Sol.....	138
Avaliação externa - Impulsionadora do processo de autoavaliação	153
Processo de Autoavaliação – Potenciadora de reflexão mas com impacto limitado	160
Avaliação institucional / Prestação de serviço educativo	170
Capítulo V – Considerações finais	191
Referências Bibliográficas.....	205
Legislação consultada	211

Parte II

Anexos	215
Anexo I – Tabela geral para construção de instrumentos de recolha de dados	215
Anexo II – Questionário aplicado aos docentes	216
Anexo III – Questionário aplicado aos encarregados de educação	220
Anexo IV – Questionário aplicado aos alunos	223
Anexo V – Autorização dos encarregados de educação	226
Anexo VI - Guião para entrevistas	227
Anexo VII – Análise do relatório de avaliação externa	230
Anexo VIII – Análise do relatório de autoavaliação (1)	233
Anexo IX – Análise do relatório de autoavaliação (2)	235
Anexo X – Apoios educativos nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011	238
Anexo XI – Síntese da Análise de conteúdo das entrevistas	239
Anexo XII – Análise do Projeto Educativo do Agrupamento Sol	246
Anexo XIII – Gráficos da análise descritiva das amostras respondentes	248

Parte III

Anexos CD

Anexo I – CD - Questionário aplicado aos alunos (com identificação dos objetivos)	253
Anexo II – CD - Questionário aplicado aos encarregados de educação (com identificação dos objetivos)	256
Anexo III – CD - Questionário aplicado aos docentes (com identificação dos objetivos)	259
Anexo IV – CD – Análise estatística descritiva da amostra dos alunos	263
Anexo V – CD - Análise estatística descritiva da amostra dos encarregados de educação	268
Anexo VI - CD - Análise estatística descritiva da amostra dos docentes	273
Anexo VII – CD - Análise descritiva do questionário dos alunos	278
Anexo VIII – CD - Gráficos da análise descritiva do questionário dos alunos	322
Anexo IX – CD - Análise descritiva do questionário dos encarregados de educação	335

Anexo X – CD - Gráficos da análise descritiva do questionário dos encarregados de educação	369
Anexo XI – CD - Análise descritiva do questionário dos docentes	374
Anexo XII – CD - Gráficos da análise descritiva do questionário dos docentes	412
Anexo XIII – CD – Transcrição da entrevista E1 (A)	429
Anexo XIV – CD Transcrição da entrevista E2 (B)	438
Anexo XV – CD – Transcrição da entrevista E2 – Revista (B)	449
Anexo XVI – CD – Transcrição da entrevista E3 (C)	458
Anexo XVII – CD – Transcrição da entrevista E4 (D)	469
Anexo XVIII – CD – Grelha para análise de conteúdo de cada entrevista	480
Anexo XIX – CD - Análise estatística inferencial do questionário dos alunos	483
Anexo XX – CD - Análise estatística inferencial do questionário dos encarregados de educação	502
Anexo XXI – CD - Análise estatística inferencial do questionário dos docentes	523
Anexo XXII – CD - Análise das respostas às questões abertas dos questionários ...	557
Anexo XXIII – CD - Análise de conteúdo da entrevista E1	558
Anexo XXIV – CD - Análise de conteúdo da entrevista E2	567
Anexo XXV – CD - Análise de conteúdo da entrevista E3	576
Anexo XXVI – CD - Análise de conteúdo da entrevista E4	588

Índice de figuras

Capítulo I

Figura 1 – Processo de construção da cultura organizacional da escola (Torres 2008: 63). 19

Índice de gráficos

Capítulo IV

Gráfico 1 – Distribuição das idades da amostra respondente dos alunos. (Anexo XIII) ...	248
Gráfico 2 - Distribuição das retenções dos alunos da amostra respondente pelos ciclos de escolaridade.	110
Gráfico 3 - Percentagem de alunos com/sem apoio social escolar. (Anexo XIII)	248
Gráfico 4 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por escalões etários. (Anexo XIII)	248
Gráfico 5 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes quanto às habilitações académicas.	111
Gráfico 6 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por categorias profissionais. (Anexo XIII)	249
Gráfico 7 - Distribuição dos docentes respondentes por escalões etários. (Anexo XIII) ..	249
Gráfico 8 – Distribuição dos docentes respondentes pelos escalões do tempo de serviço na carreira.	115
Gráfico 9 – Distribuição dos docentes respondentes quanto ao nível de ensino lecionado. (Anexo XIII)	250
Gráfico 10 – Distribuição da amostra respondente de docentes quanto às habilitações. (Anexo XIII)	250
Gráfico 11 – Resultados da questão 1 - Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento (alunos) - (n= 115).	151
Gráfico 12 – Resultados da questão 2 - Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento (alunos) - (n= 115).	152
Gráfico 13 – Resultados da questão 1 - Conheço o projeto educativo da escola do meu educando (encarregados de educação) - (n= 300).	152
Gráfico 14 – Resultados da questão 4 - A avaliação externa levou à tomada de medidas	

que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo (encarregados de educação) - (n= 291).	156
Gráfico 15 – Resultados da questão 2 - Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola (encarregados de educação) - (n= 303).	160
Gráfico 16 – Resultados da questão 5 - Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado (encarregados de educação) - (n= 302).	171
Gráfico 17 – Resultados da questão 29 - Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas (alunos) - (n= 115). (Depois da avaliação externa)	178
Gráfico 18 – Resultados da questão 40 - Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos (docentes) - (n= 32). (Depois da avaliação externa)	183
Gráfico 19 – Resultados da questão 30 - Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos (encarregados de educação) - (n= 270). (Depois da avaliação externa)	189

Índice de quadros

Capítulo II

Quadro 1 - Modelo das quatro faces das organizações educacionais de Ellström (2007).	13
--	----

Capítulo III

Quadro 1 - Distribuição dos alunos do agrupamento no ano letivo 2011/2012.....	94
Quadro 2 - Número de alunos matriculados nos anos em referência.	94
Quadro 3 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2009/2010 e respetivo vínculo profissional.	95
Quadro 4 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2010/2011 e respetivo vínculo profissional.	95
Quadro 5 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2011/2012 e respetivo vínculo profissional.	95

Quadro 6 – Elementos da comunidade não docente e respetivo vínculo profissional, nos anos em referência.	96
Quadro 7 – Percentagem de alunos com apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) na escola sede do agrupamento.	97
Quadro 8 - Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	98
Quadro 9 - Número e percentagem de apoios/disciplina, planos de acompanhamento e planos de recuperação no ano letivo 2008/09.	99
Quadro 10 - Número e percentagem de apoios/disciplina, tutorias, planos de acompanhamento, planos de recuperação e plano de desenvolvimento em janeiro de 2012.	100
Quadro 11 - Percentagem de alunos transitados entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.	101
Quadro 12 - Percentagem de níveis positivos no Exame Nacional de Língua Portuguesa – 9.º ano, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.....	102
Quadro 13 - Percentagem de níveis positivos no Exame Nacional de Matemática – 9.º ano, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11	102
Quadro 14 - Distribuição da amostra de encarregados de educação pelos anos de escolaridade dos respetivos educandos.	106

Capítulo IV

Quadro 1 - Número de indivíduos por amostra / Percentagem de questionários devolvidos.	109
Quadro 2 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por habilitação e categoria profissional.	112
Quadro 3 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes pelas estruturas do agrupamento.....	113
Quadro 4- Distribuição dos encarregados de educação respondentes por habilitação e estrutura do agrupamento (Anexo XIII).	249
Quadro 5 - Distribuição dos docentes respondentes pelas estruturas do agrupamento. ..	116
Quadro 6 - Distribuição das respostas à questão aberta por parte dos encarregados de educação pelas habilitações.	118
Quadro 7 - Resultados das questões aos alunos sobre o tema – Autoavaliação das escolas.	122

Quadro 8 - Resultados das questões aos encarregados de educação sobre o tema – Autoavaliação das escolas.	122
Quadro 9 - Resultados das questões aos docentes sobre o tema – Autoavaliação das escolas.....	123
Quadro 10 - Resultados da questão 12 – “A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).	131
Quadro 11 - Resultados da questão 10 – “São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola” – Antes/Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).	132
Quadro 12 - Resultados da questão 11 – “Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos” – Antes/Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).....	132
Quadro 13 - Resultados da questão 18 – “No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).....	133
Quadro 14 - Resultados da questão 16 – “Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).	139
Quadro 15 - Resultados da questão 14 – “Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).	140
Quadro 16 - Resultados da questão 20 – “Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).....	141
Quadro 17 - Resultados da questão 21 – “Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).....	141
Quadro 18- Resultados à questão: “Sou informado sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação. (DA)” – Alunos (Q14) / Encarregados de Educação (Q16) e Docentes (Q20).....	142
Quadro 19 - Resultados da questão: “Conheço os elementos da equipa de autoavaliação” – Alunos (Q13) / Encarregados de Educação (Q13) e Docentes (Q19).	144

Quadro 20 - Resultados da questão 1 – “A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).	147
Quadro 21 - Resultados da questão 1 – “A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).....	148
Quadro 22 - Resultados da questão 4 – “A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos)....	148
Quadro 23 - Resultados de questões relativas à – Caracterização da participação dos atores da comunidade escolar (docentes).	150
Quadro 24 - Resultados da questão 5 – “Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento” – Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos).	151
Quadro 25 - Resultados de questões relativas à – Caracterização da participação dos atores da comunidade escolar (encarregados de educação).	153
Quadro 26 - Resultados de questões aos docentes sobre o tema - Articulação avaliação externa/autoavaliação.	157
Quadro 27 - Resultados da questão 17 – “ A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).....	161
Quadro 28 - Resultados da questão 24 – “A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes)	162
Quadro 29 - Resultados da questão 25 – “As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).....	162
Quadro 30 - Resultados da questão 14 – “O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).	165
Quadro 31 - Resultados da questão 40 – “Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos).	168
Quadro 32 - Resultados de questões aos alunos sobre o tema – Prestação do serviço educativo (6.1)	170

Quadro 33 - Resultados da questão 28 – “A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	172
Quadro 34 - Resultados da questão 29 – “O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	173
Quadro 35 - Resultados da questão 30 – “No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	174
Quadro 36 - Resultados da questão 31 – “As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	174
Quadro 37 - Resultados da questão 18 – “A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos).	178
Quadro 38 - Resultados da questão 35 – “A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	179
Quadro 39 - Resultados relativos a questões sobre o tema - Prestação do serviço educativo (2.2) – Alunos (Q22) / Encarregados de Educação (Q21) e Docentes (Q38).	180
Quadro 40 - Resultados da questão 23 – “Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos).	181
Quadro 41 - Resultados da questão 27 – “Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos).	181
Quadro 42 - Resultados da questão 22 – “O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados” - Antes/Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).	182
Quadro 43 - Resultados da questão 25 – “Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades” - Antes/Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).	182
Quadro 44 - Resultados da questão 36 – “Existe um acompanhamento adequado dos alunos com necessidades educativas especiais” - Antes/Depois da Avaliação Externa (alunos)	185

Quadro 45 - Resultados da questão 46 – “Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).....	186
Quadro 46 - Resultados da questão 47 – “Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades” - Antes/Depois da Avaliação Externa (docentes).	187

PARTE I

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1- Contextualização do problema¹ em estudo

“(…) A avaliação interna ou externa, formalizou-se e tornou-se objecto de interesse público. Em tempos de *mercantilização* da curiosidade social, a construção e a venda de imagens públicas de escolas *boas e más, melhores e piores*, a partir da ordenação das escolas de acordo com as médias dos resultados dos alunos em exames nacionais, foi um passo.”

(Climaco, 2006: 62)

Numa época em que o que importa são resultados estatísticos², a avaliação parece ser a solução para atingir a “excelência”, permitindo assim apresentar uma imagem politicamente mais adequada aos nossos parceiros Europeus³. O recente Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho⁴, vem reforçar o papel da avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa) para a “melhoria da qualidade do serviço público de educação”, constituindo um dos instrumentos fundamentais para o “aprofundamento” da autonomia das escolas. Referindo-se a estas “políticas híbridas” dos “governos de inspiração neoliberal e neoconservadora”, Afonso (2002a: 33) refere que, se por um lado se assiste “a um aumento do controlo do Estado sobre as escolas (...)”, por outro lado assiste-se à implementação de “mecanismos” que “conferem uma maior *autonomia processual* aos estabelecimentos de ensino (...)”. Utilizando essa “*autonomia*”, a escola deverá adotar uma “cultura de autoavaliação”, criar “mecanismos de autorregulação”, ter a capacidade de olhar sobre si mesma e, implicando todos os seus atores, definir as suas estratégias de “melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais”.

¹ Sendo que o “problema corresponde, assim, a uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a uma *problemática teórica*, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas” (Lima e Pacheco, 2006: 14).

² A título de exemplo, veja-se a Recomendação n.º 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, na qual abundam as referências e comparações percentuais.

³ Vejam-se as alíneas f) e i) do artigo 3.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro: “f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; (...) i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.”

⁴No preâmbulo deste decreto, pode ler-se: “Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.”

Relativamente à importância do envolvimento dos atores educativos no desenvolvimento desse processo, parece haver algum consenso. Citando Clímaco (2006: 194): “o envolvimento dos actores no processo de discussão e construção dos sistemas de informação de escola em que a auto-avaliação se vai alicerçar é fundamental para fazer da auto-avaliação uma estratégia de melhoria, e que esta será tanto mais conseguida quanto os actores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria”. Costa e Ventura (2005: 152) salientam também a importância da autoavaliação para o desenvolvimento do projeto educativo: “Se o objectivo de determinada avaliação consistir na melhoria efectiva de funcionamento da organização, então a auto-avaliação surge como uma modalidade fundamental, podendo também contribuir para a galvanização dos diversos actores organizacionais em torno de um projecto educativo coerente. Para isso, há que os envolver desde a primeira hora para que se sintam actores e não meros objectos e espectadores do processo”.

O artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro faz referência ao apoio da administração educativa para a concretização da autoavaliação. Apelando a esse apoio, relativamente à formação de professores, Costa e Ventura (2005: 158) salientam: “não basta decretar que os estabelecimentos de ensino têm de promover a respectiva auto-avaliação; não basta pedir à Inspeção-Geral da Educação que os incentive nessa via. É preciso mostrar-lhes várias formas de o fazer, é necessário poupá-los aos fracassos em que outros já caíram e que hoje sabemos como evitar, é imprescindível dar formação, inicial e contínua, em avaliação institucional aos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino, aos professores e aos educadores” Por outro lado, apesar da “autonomia”⁵ das escolas facultar “alguma latitude para definir as linhas de rumo, em consonância com as suas especificidades culturais e com o sentido de pertença partilhado pela comunidade mais alargada” (Torres, 2011: 31), as estratégias delineadas para o desenvolvimento das escolas nem sempre são exequíveis à luz da legislação existente. Citando Barroso (2004: 49): “a «autonomia» tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas”.

⁵ A 3 de fevereiro de 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89 que estabelece o regime jurídico de autonomias das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Seguem-se outros normativos que legislam sobre a autonomia das escolas, sendo o mais recente o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro.

No entanto, apesar de apoios pouco consistentes, as “pressões sociais e familiares exercidas sobre as escolas” fizeram emergir e avançar o “Estado avaliador” (Afonso, 2002a: 35). Urge atuar, e “numa espécie de fuga para a frente esquece-se, normalmente, a necessária formação para as pessoas que aplicam o programa no terreno, menospreza-se a componente de diálogo e de reflexão entre os vários interlocutores que fazem avançar o processo, reduz-se o nível de intervenientes que têm capacidade de contribuir para o formato do programa em todas as suas fases e não se aproveitam os resultados documentais para, genuína e ponderadamente, reflectir sobre aquilo que de novo se descobriu relativamente à realidade organizacional” (Costa e Ventura, 2005: 154).

O pedido de avaliação externa da escola onde lecionamos, pelo então Conselho Executivo, motivou a constituição da primeira “comissão de avaliação interna”⁶, no ano letivo 2008/2009, a qual integramos desde essa data. Como participantes neste grupo de trabalho, importava refletir sobre um vasto leque de conceitos fundamentais, compreender os processos desenvolvidos e verificar os efeitos da autoavaliação e da avaliação externa nas escolas.

1.2- Identificação / Objetivos do estudo

“ Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo – um estudo de caso.”

Com a aprovação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, legitima-se um sistema duplo de avaliação, em que a autoavaliação toma um carácter obrigatório e sistemático (artigo 5.º e 6.º). Mas “(...)Apesar da existência de algumas experiências avaliativas levadas a cabo no domínio da educação e formação, é um facto que, não existe uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (Coelho, 2008: 59).

Contribuindo para aumentar as tensões sentidas entre os atores da comunidade educativa (Meuret, 2002), e subjacente a lei supracitada, está uma conceção de avaliação com objetivos pouco claros, apresentados no artigo 4.º da supracitada Lei: “1- A prossecução dos objectivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir

⁶ A designação da comissão de “avaliação interna” surgiu por oposição aos termos “avaliação externa”.

de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa; 2- O sistema de avaliação deve, através de participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados”.

A Recomendação n.º 1/2011, constitui uma tomada de posição do Conselho Nacional de Educação, relativamente ao processo de Avaliação Externa das Escolas, e “é emitida no momento em que está prestes a ser finalizado o primeiro ciclo avaliativo, iniciado em 2006 (...)”. Ao longo de todo o documento é evidente a preocupação do CNE com os resultados escolares dos alunos, tal como é referido na introdução: “Esta preocupação com a centralidade dos resultados e a qualidade das aprendizagens dos alunos, patente nesta Recomendação do CNE, decorre naturalmente dos objectivos últimos da Escola, reforçada pelas constatações das avaliações realizadas neste primeiro ciclo (...)”. Salientam-se assim, no referido parecer, as áreas mais débeis, identificadas pela Avaliação Externa das Escolas: “(...) entre as principais fragilidades os resultados dos alunos, o acompanhamento da prática lectiva e a articulação e sequencialidade educativa, a par da capacidade de autorregulação das escolas.”

Seguindo estas recomendações, o segundo ciclo avaliativo da Avaliação Externa das Escolas, iniciado a 14 de novembro de 2011, define, a prestação do serviço educativo como um dos três domínios prioritários a avaliar.

Face à débil cultura avaliativa das escolas, à pouca clareza dos objetivos da avaliação das escolas e às evidências apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, importa verificar se a aplicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, e portanto, a avaliação institucional, trouxe alterações às escolas, nomeadamente no que diz respeito à prestação do serviço educativo.

Assim, a questão central deste estudo é:

Quais os efeitos da Avaliação Institucional das escolas na prestação do serviço educativo?

No sentido de solucionar esta questão, colocam-se outras questões de investigação:

- Quais são as percepções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas?
- Quais as práticas de autoavaliação implementadas no agrupamento objeto de estudo?
- Qual o tipo de participação dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores no processo de autoavaliação do agrupamento?
- Quais os impactos do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo, segundo a representação dos alunos, encarregados de educação e professores?
- Como se articula o processo de autoavaliação do agrupamento e o processo de avaliação externa?
- Qual o contributo dos processos de autoavaliação/ avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível:
 - da articulação e sequencialidade?
 - do acompanhamento da prática letiva em sala de aula?
 - da diferenciação e os apoios?

Com as respostas a estas questões não se pretende fazer generalizações, mas sim contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre os efeitos dos processos de autoavaliação e da avaliação externa no domínio da prestação do serviço educativo das escolas, constituindo assim o principal objetivo do estudo.

Definem-se, como objetivos específicos:

- Conhecer as percepções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.
- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento objeto de estudo.
- Caracterizar o tipo de participação dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores no processo de autoavaliação do agrupamento.
- Identificar representações de alunos, encarregados de educação e professores, sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo.
- Compreender o grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.
- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação/avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível:

- da articulação e sequencialidade;
- do acompanhamento da prática letiva em sala de aula;
- da diferenciação e dos apoios.

1.3- Estrutura da dissertação

A presente dissertação divide-se em cinco capítulos.

No capítulo da Introdução, foi delimitado o problema da investigação. Após a sua contextualização, colocaram-se as questões a investigar e definiram-se os objetivos do estudo (o objetivo principal e os objetivos específicos).

No capítulo II – Quadro teórico e normativo, procedeu-se à revisão da literatura, que pretende “estar ao serviço do problema de pesquisa” (Alves-Mazzoti, 2006: 30), permitindo não só o enquadramento teórico do estudo mas também a interpretação dos resultados.

Abordámos a escola como organização, recorrendo, inicialmente, ao modelo “das quatro faces” de Ellström (2007) e ao “díptico organizacional” de Lima (2001) baseado no referido modelo. Foi feita depois uma breve análise da organização escolar segundo a metáfora da cultura, abordando também o tema da “cultura organizacional”. Seguidamente fizemos uma breve análise sobre a avaliação institucional. Assim, após uma curta referência à evolução do conceito de avaliação, salientámos alguns dos efeitos na globalização sobre as políticas educativas em Portugal. Apresentámos diferentes perspetivas teóricas e funções da avaliação, que se materializam através de programas e projetos implementadas nas organizações escolares. Após termos apresentado alguns exemplos de práticas avaliativas em Portugal, tecemos algumas considerações sobre a Lei 31/2002, de 20 de dezembro. Confrontámos de seguida diferentes perspetivas de avaliação externa, interna e autoavaliação. Aludimos ao conceito de serviço educativo, invocando para tal os indicadores utilizados em alguns quadros de referências de programas/projetos de avaliação das escolas. Finalmente fizemos uma breve referência às diferentes interpretações do conceito de “qualidade” educativa.

No capítulo III - Quadro metodológico/Caracterização do contexto de investigação, referimo-nos à metodologia de investigação utilizada e caracterizámos o agrupamento em estudo. Fundamentámos então a nossa opção pelo estudo de caso, mencionámos as técnicas de recolha de dados utilizadas, apresentámos os instrumentos elaborados e aludimos às

técnicas de análise de dados utilizadas – a análise de conteúdos e a análise estatística. Neste capítulo salientamos também a importância da ética na investigação e da validação dos dados.

No capítulo IV - Resultados da Investigação, procedemos à descrição e análise das variáveis de caracterização das amostras respondentes. Seguidamente, tendo por base os objetivos do nosso estudo, apresentamos e analisamos dados recolhidos através das diversas técnicas utilizadas, propondo interpretações que tentamos sustentar não só com o cruzamento de dados mas também com a base teórica apresentada no capítulo II.

No capítulo V – Conclusão, apresentamos possíveis respostas às nossas questões de partida, tentando assim levar a efeito o objetivo principal deste nosso estudo. Mencionamos alguns constrangimentos inerentes ao nosso trabalho e deixamos algumas sugestões para um possível desenvolvimento futuro desta investigação.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1- A escola como organização

2.1.1- Organizações – algumas abordagens.

A etimologia da palavra *organização* evidencia uma dualidade que vai emergir nas suas definições: organização como “acção” e organização como “estrutura”, evidenciando-se portanto a intervenção de participantes sobre um possível sistema. Veja-se Etzioni (1984: 3, *ap.* Trigo e Costa, 2008: 563), para quem “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”; Shein (1986, *ap.* Bilhim, 2005:22), “que define organização como sendo: a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade”; Giddens (1997: 284, *ap.* Ventura, 2006: 16), para quem a organização é “um grande agrupamento de pessoas, estruturado em linhas delimitadoras impessoais e configurado para atingir objectivos específicos”; Friedberg (1999: 51, *ap.* Ventura, 2006: 16): “ao mesmo tempo um estado e uma dinâmica” ou ainda Bilhim (2005: 21): “(...) unidades e entidades sociais (...) condutas e processos sociais: o acto de organizar tais actividades (...)”.

Nesta perspetiva, a organização é uma entidade social da qual se destacam, como variáveis⁷ constituintes de uma organização, as pessoas, que interagem com determinados propósitos, “os quais seriam inatingíveis se fossem tentados concretizar por uma só pessoa. Assim, as organizações:

- são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas;
- há, entre elas, relações de cooperação;
- exigem a coordenação formal de decisões;
- caracterizam-se pela prossecução de metas;
- pressupõem a diferenciação de funções;
- possuem uma estrutura hierárquica;
- caracterizam-se pela existência de fronteiras” (Bilhim, 2005: 22).

⁷ Segundo esta perspetiva, a vida de uma organização está relacionada “com o grau de adaptação da organização à sua envolvente. São vários os factores que integram a envolvente entre os quais destacamos seu grau de incerteza, o tamanho da organização, a estratégia, e a tecnologia” (Bilhim, 2005: 20).

Segundo esta conceção, Bilhim (2005: 23-24) considera “três características na estrutura da organização: a complexidade, a formalização e a centralização”. A “complexidade” tem a ver com “os múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho”, entre outros. A “formalização” está associada aos regulamentos e processos que a organização adota para orientar os seus membros. A “centralização aponta o lugar onde está localizado o poder de decisão”. Segundo Bilhim (2005), considerando centralização e descentralização como extremos de uma linha contínua, a posição da organização nessa linha permite obter informações sobre o seu tipo de estrutura. Continua referindo que a estrutura organizacional é influenciada por certas condições essenciais “que possibilitam a operação contínua da organização”, tais como: “a atribuição de responsabilidades, a tomada de decisão, o agrupamento de funções, a coordenação e o controlo” (Bilhim, 2005: 24).

Mas a visão anteriormente apresentada sobre as organizações não é unânime entre os estudiosos. Apontam-se críticas como a falta de conhecimento dos objetivos das organizações por parte dos seus colaboradores “e, por outro lado, vasta literatura encara as metas e objectivos organizacionais, como um «construto» mental” (Bilhim, 2005: 23).

O estudo das organizações é abordado, na literatura específica, segundo diferentes paradigmas, modelos organizacionais ou ainda metáforas. Esta diversidade de perspetivas pode ser encarado como uma “força” ou uma “fraqueza”, pois se por uma lado fica evidente a dinâmica do estudo das organizações, por outro lado o tema pode parecer pouco “consolidado” (Sá, 2006: 199).

Citando Ventura (2006: 18), “desde há várias décadas que múltiplos autores se têm dedicado a inventar ou reinventar sistemas classificatórios de abrangência variável para abrigar num sistema as diferentes teorias sobre as organizações”. Segundo Costa (1996: 18), “encontramo-nos perante uma área científica complexa, em construção, dependente de contributos pluridisciplinares, que não é teoreticamente pacífica” mas que, devido à sua importância na compreensão da escola enquanto organização, se tem vindo a afirmar. Para Morgan (1996: 17), “as organizações são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes. Muitas das nossas ideias assumidas como certas sobre as organizações são metafóricas, mesmo que não sejam reconhecidas como tal”. Assim,

este autor interpreta as organizações utilizando metáforas⁸, implicando “um modo de pensar e de ver que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral” (Morgan, 1996: 16). Alerta para a necessidade de se recorrer a várias metáforas para interpretar cada organização. A este propósito salienta-se Lima (2006b: 23): “no caso das concepções organizacionais de escola haverá, portanto, que admitir distintas proveniências e diferentes processos de construção: concepções organizacionais empíricas produzidas no *plano da acção* (...); concepções organizacionais de escolas fixadas no *plano das orientações para a acção* (...); concepções organizacionais de escolas que relevam de imagens, metáforas e outras formas de representação de carácter normativo/pragmático (...) e concepções organizacionais de escolas de pendor analítico/interpretativo”. É neste “pluralismo teórico” (Lima, 2006b: 22) que surge a necessidade de recorrer às metáforas para interpretar as organizações: “a compreensão das organizações, incluindo as organizações escolares, passará a ser profundamente marcada por uma linguagem metafórica, produto de construções teóricas mais ou menos elaboradas (...) permitindo interpretações múltiplas e recusando uma visão linear das correntes de análise organizacional”. As metáforas permitem assim analisar o “carácter multifacetado da vida organizacional” (Morgan, 1996:20). Lima (2006b: 23) corrobora desta ideia referindo que “as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado”. Mas, apesar das metáforas serem de uso comum, alguns autores apontam para o facto de poderem funcionar de modo ambivalente “como ponte e como barreira para aceder ao carácter multidimensional do conhecimento” (Lakoff e Johnson, 1980, *ap.* Ventura, 2006: 43).

Além disso, citando Lima (2006b: 24), “as metáforas são construções simbólicas arbitrárias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente, universal”. São portanto construções teóricas “que transportam uma considerável ambiguidade, dependendo a sua interpretação dos contextos, códigos e regras de produção, bem como de recepção” (Lima, 2006b: 25).

⁸ Gareth Morgan (1996) compara as organizações a máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformações e a instrumentos de dominação.

2.1.2- A organização escolar

“Aqueles que arriscam a sua definição não são em grande número. Tudo se passa como se, não sabendo exactamente o que é uma escola (o que a fundamenta e lhe dá significado), fôssemos tentados, sobretudo, a evocar imagens ou representações. Em todo o caso, trata-se, seguramente, de visões ou de pontos de vista”.

(Figari, 2008: 42)

A complexidade da análise das organizações deve-se, em parte, à diversidade dos campos de análise (desde teorias da sociologia a teorias das organizações, passando por ciências da administração), assim como à natureza do objeto em estudo, e contrasta com “as focalizações de tipo predominantemente normativo e prescritivo que, ao longo de muitas décadas, vêm contribuindo para a naturalização e a reprodução de um dado modelo de escola” (Lima, 2006b: 7).

Recorrendo a uma “arrumação simplista” de António Nóvoa (1992), Costa (1996) enuncia as fases fundamentais da evolução das ideias sobre educação das últimas décadas, das quais destacamos, a fase *da escola-organização*, nos anos oitenta/noventa. Este interesse foi essencialmente resultado de dois fatores “desencadeados a partir de meados dos anos setenta: o *movimento das escolas eficazes* e as profundas alterações ocorridas nas *teorias de organização e administração escolar (...)*” (Costa, 1996: 20). Assim, a escola, objeto de estudo dos investigadores educacionais há já umas décadas, deixou de ser perspectivada somente como instituição “especial” (Azevedo, 2007), para ser entendida como uma organização complexa (Afonso, 2002a), em que, a par de uma dimensão social em constante adaptação aos contextos sócio históricos, está presente também uma dimensão organizacional (Costa 1996; Lima, 2006b). Citando Lima (2006b: 17-18): “a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades”.

Assim, a “compreensão da escola como organização educativa” (Lima, 2006b), repleta de especificidades, exige o recurso a vários modelos teóricos organizacionais que tendem a estar associados às diferentes configurações definidas pelos teóricos das organizações, já “que não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares” (Costa, 1996: 7). Só um “olhar alternativo (...) capaz de adoptar visões contextualizadas” (Lima, 2006b: 11) poderá permitir o correto enquadramento do processo.

Neste trabalho, apesar da diversidade de tipologias deste campo de estudo, fazemos essencialmente referência a perspectiva de Per-Erik Ellström (2007)⁹, na medida em que o modelo das quatro faces das organizações educacionais de Ellström constitui um bom exemplo de modelo compósito, para além de que constitui “um valioso instrumento de trabalho” (Lima, 2001: 16). Abordamos também uma perspectiva de Lima (2001), construída a partir do modelo supracitado.

Dada a relevância do tema “cultura organizacional” na literatura consultada, e atendendo às potencialidades da metáfora da cultura para interpretar a organização escolar, faremos uma breve análise desta perspectiva.

O modelo das quatro faces das organizações educacionais de Ellström (2007) permite encarar os modelos organizacionais de escola de modo “complementar”, uma vez que permitem uma “visão integradora” das várias dimensões da organização escolar (Ellström, 2007: 458). Tal como refere o autor: “Desta forma, uma tentativa é feita para integrar os quatro modelos organizacionais em uma estrutura mais compreensiva” (2007: 450). Apresenta-se, seguidamente, um quadro resumo do referido modelo (quadro 1), com base nos critérios e nas características de cada um dos modelos integrados:

Quadro 1 - Modelo das quatro faces das organizações educacionais de Ellström (2007: 456).

		(a) Objectivos e preferências organizacionais	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não partilhados (conflito)
(b) Tecnologia e Processos Organizacionais	Transparentes/ claros	Modelo racional Palavras chave: verdade, pensamento, trabalho orientado.	Modelo político Palavras chave: poder, conflito, força.
	Ambíguos/ não claros	Modelo de sistema social Palavras chave: confiança, aprendizagem, colaboração.	Modelo anárquico Palavras chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

⁹ O artigo estudado foi originalmente publicado em 1983, no *Journal of Higher Education*.

Trata-se assim de interpretar as organizações segundo quatro modelos: o racional, o político, o sistema social e o modelo anárquico, que têm “como critérios de distinção, por um lado, o grau de consenso e de clareza quanto aos objectivos e, por outro, o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais” Costa (1996: 13). Assim, se a tecnologia e os processos organizacionais forem claros, estamos perante o modelo racional ou o modelo político. Estas duas perspectivas distinguem-se quanto à clareza e à partilha dos objetivos, pois se no modelo racional existe consenso perante uns objetivos bem definidos, o modelo político pressupõe o conflito perante objetivos pouco claros. Quando a tecnologia e os processos organizacionais são ambíguos, estamos perante o modelo de sistema social ou o modelo anárquico. Se os objetivos forem claros e compartilhados (consenso), a organização é percebida segundo o modelo de sistema social. Mas se para além da tecnologia e processos organizacionais, também os objetivos forem ambíguos, trata-se de uma visão anárquica da organização.

Relativamente a este modelo de ambiguidade (modelo anárquico) e baseado nos autores que a seguir se referem, Ellström (2007: 453) convoca três metáforas: “anarquia organizada” (Cohen *et al.*, 1972; Cohen e March, 1974); “caixote do lixo” (Cohen *et al.*, 1972) e “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976).

A “anarquia organizada” caracteriza-se por apresentar (Cohen *et al.*, 1972, *ap.* Ellström, 2007: 453-454): 1- “objectivos e preferências inconsistentes e mal definidos”; 2- processos e tecnologias ambíguos ou “pouco compreendidos pelos membros da organização”; 3- uma “participação fluída e parcial”.

A metáfora do “caixote do lixo” põe a ênfase na forma de resolução de problemas e consequente tomadas de decisões. Estas não seguem uma “sequência de fases racional e ordeira”, pois a “decisão organizacional é vista como uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (Ellström, 2007: 454). Evidencia-se portanto a “falta de intencionalidade da ação organizacional”.

A metáfora dos “sistemas debilmente articulados” perspectivam as organizações como sistemas cujos elementos “são fracamente conectados uns aos outros”. Referindo-se a Weick (1976), Ellström (2007) menciona como exemplo de uma organização debilmente articulada, as “organizações educacionais”, nas quais, por exemplo, não existe coerência entre intenções e ações ou entre processos e resultados.

Fazendo uma análise do modelo compósito apresentado por Ellström, Lima (2001: 18) salienta o "potencial de intervenção e de mudança" presente na perspectiva do modelo político, promovido pela heterogeneidade dos atores educativos. A escola é vista como um campo de "lutas", em que o poder de cada grupo vai determinar a orientação da organização.

As situações de conflitualidade nas organizações escolares portuguesas têm sido uma constante nos últimos anos. Costa (1996: 85) dá conta da "implementação de reformas educativas" e da "introdução de inovações pedagógicas" como situações de conflito.

No modelo de sistema social de Ellström, Lima (2001: 18-19) enfatiza a importância dada à "cultura organizacional" e ao "clima organizacional". Segundo o autor, esta perspectiva, baseada na teoria dos sistemas, valoriza a dimensão informal da organização, para além de todos os processos necessários à manutenção da estabilidade dentro da organização. Os objetivos da organização são claros e partilhados, não sendo dado valor à conflitualidade.

Mas Lima (2001: 20-21) privilegia os modelos racional e anárquico para a compreensão e interpretação da organização escolar, pois são, "de um ponto de vista meramente teórico, modelos mais congruentes (...)" para além de "a questão central da racionalidade e da tomada de decisões ser considerada pelos dois com idêntica importância, se bem que caracterizada de forma distinta e mesmo antagónica".

Segundo o modelo racional, as organizações são vistas como meios para alcançar determinados fins. Pois a "acção organizacional é entendida como sendo um produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional" (Lima, 2001: 21). O autor opta por designar a esta perspectiva – modelo burocrático, pois considera que a racionalidade não é característica exclusiva do modelo racional, para além de considerar que "a burocracia, em sentido weberiano, constitui o modelo mais racional, aquele que afasta erros, afectos e sentimentos (...)" (Lima, 2001: 21) e que permite atingir o mais alto grau de eficiência" (Weber, 1971: 24, *ap.* Costa, 1996: 42). Aplicado à organização escolar, este modelo salienta a importância de normas, de estruturas formais, da consistência dos objetivos e da tecnologia, dos processos e da tomada de decisões, da estabilidade, do consenso e do carácter "preditivo" das atividades a desenvolver (Lima, 2001: 24-25). Estamos assim perante a racionalidade objetiva, "*a priori*".

Mas enquanto a eficiência é a característica mais apontada pelos defensores deste modelo, críticas como “os exageros, disfunções e absurdos” (Costa, 1996: 45) foram provavelmente as que levaram às “infidelidades normativas” (Lima, 2006b) praticadas nas escolas (para além das conotações menos favoráveis ao conceito “burocracia” atualmente existentes), pois tal como refere Costa (1996: 52) aludindo a Verdasca (1992), “o centralismo normativo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos actores”.

Assim, a racionalidade e os processos claramente definidos nem sempre se verificam nas escolas dando lugar, a uma “racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões” (Lima, 2001: 29). É com base em evidências como esta que surge a perspectiva do modelo da anarquia organizada, proposta por Cohen, March e Olsen (1972), e em que outros autores, nomeadamente Ellström, se basearam para desenvolver os seus estudos. Temos assim uma perspectiva em que a ambiguidade está presente em toda a organização, pois para além de “uma vaga colecção de ideias”, os seus elementos agem por “tentativa-erro”, com mais ou menos “esforço” (Lima, 2001: 30). Uma das críticas apontadas a este modelo é a de ser “uma imagem de desorganização, mais do que de organização”. No entanto, permite acabar com a ideia de que as organizações só podem ser interpretadas segundo um modelo burocrático de racionalidade, contrapondo-se também aos métodos do modelo burocrático, pois evidencia a “falta de intencionalidade de certas acções organizacionais” e a resolução de problemas com base em elementos com pouca conexão ou mesma de forma acidental (Lima, 2001: 31-33).

A interpretação da organização escolar através das imagens organizacionais pode constituir um “olhar alternativo (...) capaz de adoptar visões contextualizadas” (Lima, 2006b: 11). No entanto, deve ser entendida como parte de um todo, pois tal como refere Ventura (2006: 83), “cada metáfora é apenas uma forma de ver a realidade organizacional e, portanto, constitui-se inexoravelmente como uma lente redutora. Nenhuma delas poderá servir para abarcar a complexidade organizacional”.

Uma dessas metáforas é a da cultura. A cultura organizacional começa por ser uma questão meramente empresarial resultante do interesse pela impressionante recuperação do Japão depois da segunda Guerra Mundial (Costa, 1996). No entanto, como já vem sendo usual, esta perspectiva passou rapidamente para o domínio da educação, e os vários estudos

empreendidos trouxeram mais dissensos entre os teóricos. As discordâncias começam desde logo com o conceito de cultura: “tentar uma definição de cultura organizacional que seja minimamente clarificadora e que obtenha concordância por parte dos seus utilizadores afigura-se uma tarefa inglória” (Costa, 1996: 116). A definição dos constituintes da cultura de uma organização “afigura-se como uma das questões menos consensuais” (Costa, 1986: 117). Segue-se o debate entre “a cultura” ou “as culturas”, e ainda a questão da gestão organizacional que, para uns investigadores é possível, mas para outros não. As propostas de conciliação não têm alterado as posições divergentes, principalmente, porque constituem duas “tendências dificilmente compatíveis: para uns, cultura significa um modelo de análise interpretativa da realidade organizacional, para outros, porém, consiste num instrumento ao serviço da gestão das organizações” (Costa, 1996: 124).

Apesar desta falta de consenso, os estudos neste campo apontam vários aspetos que permitem caracterizar esta imagem. Assim, nesta metáfora organizacional é enfatizado o carácter simbólico da cultura da organização (Costa, 1996; Morgan: 1996), unindo cada indivíduo através de valores e crenças. A liderança é um dos fatores preponderantes deste tipo de imagem. Assim, “as relações de autoridades são, frequentemente, do tipo paternalista” (Morgan, 1996: 118), não existindo uma verdadeira hierarquia de poder mas sim “um sistema de serviço mútuo” (Morgan, 1996: 120). Neste tipo de liderança, encabeçada por dirigentes formais, a tendência é para mascarar e desvalorizar o conflito (podendo até ser ignorado), gerando uma cultura organizacional separada, com líderes informais (Morgan, 1996; Clímaco, 2006). Surgem assim “as culturas de grupo [que] podem funcionar como forças de fractura organizacional (...)” (Clímaco, 2006: 177). A manipulação (Costa, 1996; Morgan, 1996) está também associada àquele tipo de líder, constituindo um dos aspetos negativos da escola como cultura.

Associados ao conceito de cultura organizacional, temos conceitos como a “eficácia”, a “qualidade” e a “excelência”, conceitos estes também presentes no movimento das escolas “eficazes”. Citando Deal (1988: 209, *ap.* Costa, 1996: 130): “as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente

celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura”.

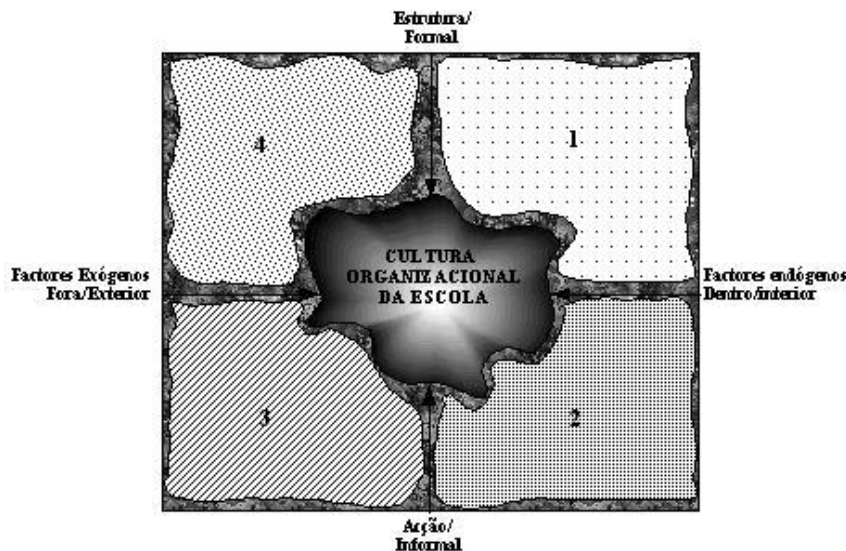
Leonor Torres (2008: 70) salienta que dos estudos empíricos empreendidos nesta área sobressai a ideia de que “*culturas fortes* (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais performantes e mais excelentes, enfim, com um potencial competitivo adequado às novas lógicas reguladoras e de sobrevivência, ditadas pelos *mercados* educacionais”. Mas também se constatou que existiam “fenómenos de resistência mais ou menos activa desenvolvidos nos mais diversos contextos escolares” (Torres, 2008: 60), constituindo “obstáculos” ao desenvolvimento de “qualquer projecto de mudança”. Tornou-se assim essencial conhecer o funcionamento de cada escola, nomeadamente “identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico (...)” (Torres, 2008: 62).

Recorrendo ao estudo de Ventura (2006: 78), a complexidade desta tarefa fica bem evidente perante a interpretação da estrutura da escola através da metáfora do *iceberg*. Na chamada “*escola iceberg*”, o autor exemplifica o que se pode encontrar ao nível do observável (disciplinas, horários, objetivo, classificações e regulamentos) e do “não observável da cultura” (boa-vontade, abertura, interesses, motivações, crenças, competição, ceticismo, identidade, medos, cansaço). Segundo o autor, é neste nível submerso (“inferível e tácito”) que residem grande parte dos “códigos culturais” de uma organização escolar.

Na tentativa de compreender a cultura organizacional das escolas, Torres (2008: 62) propõe a “adopção de uma focalização interpretativa e crítica da cultura organizacional que enfatize a sua natureza processual, dinâmica e dialéctica”. Representa-se na figura 1, “a grelha analítica” que “procura ilustrar os diversos graus de implicação, articulação e de interdependência entre as respectivas categorias constituintes do eixo horizontal e do eixo vertical no processo de construção da cultura organizacional em contextos escolares”. Da interseção entre os dois eixos principais resultam quatro áreas (“quadrantes”), em que diferentes fatores vão contribuir para a construção da cultura da escola: no quadrante 1, é posto em relevo a estrutura formal; no quadrante 2, salienta-se a relevância das pessoas; no quadrante 3, aponta-se para a importância do contexto cultural o meio onde se insere cada escola e, no quadrante 4, salientam-se os “padrões estruturais, externamente contextualizados no nível

político e na esfera profissional, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar” (Torres, 2008: 63).

Figura 1- Processo de construção da cultura organizacional da escola (Torres 2008: 63).



No seu estudo Torres (2008: 68) destaca ainda o crescendo de um *movimento teórico – perspectiva integradora*, “associado à adopção de metodologias de natureza quantitativa e estatística (...) voltadas para os valores da excelência, eficácia e produtividade.” Para este *movimento*, com apogeu na década de noventa, “a cultura organizacional da escola é concebida, na maioria dos casos, como uma variável que a organização tem (variável dependente e interna) com fortes e inquestionáveis poderes de influência sobre o seu funcionamento” (Torres, 2008: 68). A cultura organizacional surge assim como “solução óptima” para fazer face “à dupla pressão exercida sobre as organizações em geral e sobre as educativas em particular, no sentido de simultaneamente conterem as despesas e de apresentarem resultados (de qualidade)” (Torres, 2008: 68-69), tornando-se assim num instrumento de gestão potenciador de um “bom” desempenho escolar.

Andy Hargreaves é outro dos teóricos que desenvolve o tema da cultura de escola. Este autor salienta que “as *culturas do ensino* compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998: 185). Pressupõe a existência de “quatro formas gerais de culturas docentes, cada uma com

implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa. São elas: - o individualismo; - a colaboração; - a colegialidade artificial; - a balcanização” (Hargreaves, 1998: 187). Segundo o autor, colaboração e colegialidade são tidas como fatores internos promotores de crescimento profissional e desenvolvimento das escolas, mas também se consideram como facilitadores de mudanças propostas externamente.

2.2- Avaliação

2.2.1- Evolução do conceito

“Avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal modo que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas”.

(Sobrinho, 2002: 13).

A naturalização da palavra “avaliação” ultrapassou o limite das instituições educativas, passando a integrar não só o discurso da sociedade em geral, mas também as agendas políticas dos governos. Tal situação leva a que seja necessário refletir um pouco sobre o referido termo, tentando perceber algumas das suas dimensões.

Segundo Clímaco (2006: 103), a definição de “avaliação” apresentada em grande parte dos manuais sobre o tema é a do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*: “juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto”.

Reportando-se ao trabalho de Stufflebeam e colegas (1980), Hadji (1994: 35) refere que “(...) segundo estes autores, a avaliação está doente. Entre os sintomas do mal que a afecta, poder-se-ão reter os seguintes: os do evitamento (...); os da ansiedade (...); os do imobilismo (...) e os do cepticismo (...)”. Tentando “ir em seu auxílio”, Charles Hadji faz então um enquadramento teórico, fazendo alusão a três “definições clássicas” e geralmente “admitidas”. A definição que o autor considera mais “antiga” é: “a avaliação é idêntica à medida” (1994: 35). As suas principais vantagens são as noções de objetividade e fidelidade; mas apresenta como principal inconveniente, eliminar “tudo o que não é directamente mensurável” (Hadji, 1994: 36). A segunda definição é proposta por Ralph Tyler e refere que, “avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (Hadji, 1994: 36). As principais vantagens desta concepção tecnicista de avaliação são, segundo Hadji (1994: 36), a de

apelar para “a necessidade de possuímos um referencial (...) e de nos interessarmos tanto pelo processo (...) como pelos produtos (...)”; como inconvenientes mais relevantes, surge a demasiada centralidade nos objetivos e nos produtos finais. Finalmente, “avaliação é um juízo profissional. (...) Mas o problema da definição não ficará, então, escamoteado?” (Hadji, 1994: 37).

Estas são somente algumas das perspetivas sobre o conceito “avaliação”. De facto, este conceito tem acompanhado a evolução da sociedade e, consecutivamente, as diferentes conceções de educação, surgindo diferentes modelos, abordagens (Alves, 2004; Clímaco 2006), paradigmas (Sobrinho, 2002; Guerra, 2002), gerações (Guba e Lincoln, 1989, *ap.* Escudero, 2003), épocas ou eras (Escudero, 2003) da avaliação. Consideramos interessante a perspetiva de Clímaco (2006: 104) quando refere: “As divergências têm o mérito de nos tornar conscientes de que se a natureza complexa das organizações sociais determina a imprevisibilidade dos seus comportamentos no modo como interage com o contexto e os grupos, e como estes interagem entre si, tal facto não descredibiliza a avaliação nem a torna desnecessária, antes reforça a importância de desencadear diferentes abordagens, complementares, para que se possa descrever e compreender o objecto avaliado, respondendo de forma útil aos diferentes destinatários da avaliação”. A acompanhar o conceito de avaliação está o de “avaliador”, ao qual alguns dos autores consultados fazem referência, tal como Clímaco (2006), que considera vantajoso o trabalho de equipa de avaliadores com conhecimentos multidisciplinares, de forma a valorizar as “intersubjectividades”.

Mas, voltando ao conceito “avaliação”, podemos dizer que os teóricos foram dividindo a sua história atendendo às transformações que consideraram mais relevantes. No entanto, não existe consenso quanto ao número ou quanto às datas dos períodos básicos da avaliação, pois tal como refere Sobrinho (2002, 17), “nem sempre é possível fixar datas exatas para caracterizar as configurações que a avaliação vai adquirindo na dinâmica da vida social em que se insere”. Tomás Escudero (2003) faz uma análise diacrónica da avaliação, baseando-se em três abordagens: a de Stufflebeam e Shinkfield (1987), entre outros, que definem seis¹⁰ “épocas”; a de Cabrera (1986) e Salvador (1992) que definem três “grandes épocas” tendo como referência central Ralph Tyler e a de Guba e Lincoln (1989), que distinguem quatro “gerações” da avaliação. Apresentamos de seguida algumas dessas perspetivas, baseando-nos

¹⁰ No entanto, sobre estes autores, Sobrinho refere (2002: 16): “Stufflebeam e Shinkfield apontam cinco períodos básicos de avaliação”.

na estrutura do estudo de Escudero (2003), sem no entanto pretender fazer uma abordagem exaustiva do assunto:

1- “Precedentes: antes dos «testes» e da medição”.

Desde a antiguidade os professores têm concebido e utilizado diferentes procedimentos para valorar, diferenciar e selecionar os seus alunos (Escudero, 2003).

No século XIX, são criticados os métodos tradicionais de avaliação e de notação (Alves, 2004). Nos Estados Unidos surgem os primeiros trabalhos sobre métodos mais objetivos e procura de eficácia da escola. É a “época da reforma” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003), que se situa entre os anos 1800 e 1900.

2- “Testes psicométricos”.

Entre os anos 1900 e 1930, segue-se “a época da eficiência e do «teste»” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003), em que o positivismo vem fazer face à falta de objetividade apontada no período anterior. Surgem assim os “testes estandardizados de rendimento, de performance e de inteligência” e, por volta dos anos vinte, os exames escolares (Alves, 2004: 32). Os avaliadores são técnicos, que aplicam baterias de testes. Realizam-se os primeiros estudos de docimologia, na sequência das incongruências verificadas ao nível das correções de exames. Os professores não mostravam garantias de credibilidade, levando, por um lado, ao interesse pela elaboração de instrumentos de avaliação fiáveis e rigorosos, por outro lado, “à insatisfação geral quanto às consequências individuais ou sociais” (Alves, 2004: 33). Guba e Lincoln (1989) referem-se a este período como sendo a “primeira geração – a geração da medida” (Alves, 2004; Escudero, 2003).

3- “O nascimento da verdadeira avaliação educativa: a grande reforma «tyleriana»”.

Segundo Guba e Lincoln (1989), esta é a “segunda geração – a geração da descrição” (Escudero, 2003).

Ralph Tyler, considerado por muitos teóricos o “pai da avaliação educativa” (Sobrinho, 2002: 16) apresenta uma nova perspetiva que considera a avaliação “como uma comparação entre os resultados previstos e os resultados obtidos” (Alves, 2004). Estamos na era da pedagogia por objetivos, que pressupõe a sua prévia definição de forma clara, para além da determinação da sua consecução. Em contraposição à demasiada importância atribuída aos exames escolares no período anterior, Tyler estabelece a diferenciação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento intelectual, para além de se desenvolverem outros instrumentos de avaliação para além de testes escritos. O aluno passa a ser entendido no seu

todo, considerando o contexto em que este se enquadra, “os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo com o qual ele é confrontado” (Alves, 2004). A avaliação é encarada como “um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa (...) [tornando-se] mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação” (Sobrinho, 2002: 21). A esta “época de Tyler” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003), situado entre 1930 e 1945, segue-se a “época da inocência” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003), situado entre 1946 e 1956. O grande desenvolvimento da avaliação ocorreu essencialmente depois da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América, para a análise de programas sociais (Guerra, 2002), alargando-se assim o âmbito da avaliação. Mas o seu contributo para melhorar a educação é diminuto, “devido à falta de planos de ação coerente” (Escudero, 2003). É neste período que surge a “Taxonomia de Bloom”, relativa aos objetivos educacionais.

4- “O desenvolvimento dos anos sessenta”.

A “época da expansão” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003) situa-se entre 1958-1972 e desenvolve-se nos Estados Unidos de América, em resposta à perceção do atraso científico relativamente à União soviética (Alves, 2004). É então posto em causa o sistema educativo norte americano, apontando-se a sua pouca eficácia. Na tentativa de melhorar a “qualidade” do ensino, e na sequência do desenvolvimento de novos meios tecnológicos, surgem inúmeros programas educacionais (Guerra, 2002; Escudero, 2003) tendo os educadores de “prestar contas ante os usuários” (Sobrinho, 2002). Professores, escolas, conteúdos, metodologias, entre outros, são sujeitos a avaliação. Continua o interesse pelo processo avaliativo; distingue-se avaliação formativa de sumativa (Scriven, 1967, *ap.* Alves, 2004) e a conceção multidimensional da avaliação suscita interesse. Dando resposta a esta conceção, elaboram-se indicadores da avaliação. Este teórico também defende a meta-avaliação, que poderá ter uma perspetiva formativa (se ajudar o avaliador a melhorar a sua tarefa) ou sumativa (se pretender somente “ajuizar” da tarefa realizada). Para Guba e Lincoln (1989, *ap.* Escudero, 2003), esta é a “terceira geração da avaliação – a geração do julgamento”. Para além de analisar e descrever a realidade, o avaliador também a julga em relação a diferentes critérios (Escudero, 2003), assemelhando-se assim a um juiz.

5- “Desde os anos setenta: a consolidação da pesquisa de avaliação”.

Inicia a “época da profissionalização” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, *ap.* Escudero, 2003) a partir de 1973. É a partir dos anos setenta que a profissão de avaliador se consolida. Assim, Daniel Stufflebeam e a sua equipa, nos anos 70, construindo a figura do “avaliador profissional”, definem a avaliação como sendo “o processo de delinear, obter e subministrar informação válida para permitir a tomada de decisões” (Sobrinho, 2002: 47). Apesar das várias controvérsias em torno desta definição, a “tomada de decisão” é um novo e marcante elemento agregado ao conceito de avaliação (Sobrinho, 2002). Outros elementos, também importantes, agregados ao conceito de avaliação são os de “valor” e “poder”. Assim, segundo Steiner Kvale (1992: 119, *ap.* Sobrinho, 2002: 49), “a avaliação implica o poder de determinar o valor de algo”.

6- “A quarta geração, de acordo com Guba e Lincoln”.

No final dos anos oitenta, Guba e Lincoln (1989), propõem uma “quarta geração da avaliação”, baseada numa perspetiva construtivista (Escudero, 2003), a geração da negociação, em que o avaliador se torna coordenador do processo avaliativo. Surge como alternativa às anteriores, na tentativa de colmatar a pouca atenção ao pluralismo de valores e à demasiada importância atribuída ao positivismo (Escudero, 2003). O avaliador mantém as características das “gerações” anteriores, ou seja, continua um técnico, um analista e um juiz, mas, segundo Patton (1980, *ap.* Escudero, 2003) deve também saber recolher e interpretar dados qualitativos, emitir juízos e adotar um papel ativo no contexto sociopolítico em que se encontra.

Apesar das críticas que vão surgindo aos diversos modelos de avaliação (confrontam-se, por exemplo, as metodologias qualitativas com as quantitativas), a sua aplicação não esmorece “a sua importância pública e política; antes pelo contrário, assiste-se à generalização da obrigatoriedade da avaliação na maioria dos programas sociais e a uma exigência crescente de independência e de competência aos avaliadores” (Guerra, 2002: 180).

7- “O novo impulso em torno de Stufflebeam”.

Para terminar o seu estudo diacrónico, Escudero (2003) salienta a importância dos trabalhos de Stufflebeam, na segunda metade do século XX.

Salienta também alguns aspetos comuns entre as diferentes perspetivas apresentadas: a importância da “contextualização, o serviço à sociedade, a diversidade metodológica, a atenção, respeito e participação dos envolvidos, (...) (Escudero, 2003).

A problemática em torno do referido conceito parece continuar, pois as várias perspetivas apresentadas anteriormente continuam presentes na atualidade. Assim, coexistem atualmente, modelos de avaliação de diferentes abordagens. Porém, continua bem presente a perspetiva positivista, nomeadamente ao nível dos instrumentos de avaliação e sua aplicação.

Guerra (2002: 186), salienta a avaliação como medida, referindo que é “um processo contínuo articulado com a acção, e os resultados finais são uma parte da avaliação”. Mas releva também a importância dos dados não mensuráveis: “nem todos os efeitos de uma intervenção são quantitativamente mensuráveis e uma boa avaliação deve combinar os aspectos quantitativos e os aspectos qualitativos. Há um desafio constante que consiste em encontrar formas de mensuração da subjectividade inerente às acções humanas” (Guerra, 2002: 186). Para Sobrinho (2002: 14), “a avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Neste sentido, avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar. Entretanto, procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual, são muito antigos”. Segundo Jean Roullier (2008: 75), “na aceção comum, avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores” porém, não se reduz “apenas a uma medida de desvio entre referentes e referidos” sendo um processo “dinâmico”, “dialógico” e portanto de “negociação”. Nestas perspetivas de avaliação estão presentes aspetos complexos tais como a subjectividade ou aspetos sociais, inscrevendo-se assim num paradigma em que há “o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também as éticas e políticas” (Sobrinho, 2002: 28), aumentando assim as tensões e conflitos no campo da avaliação (Sobrinho, 2002).

Citando De Ketele (1993: 59), “un paradigme est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique”. Mas a pluralidade de paradigmas apresentados pelos estudiosos deste campo não parece solucionar as divergências em torno do conceito de “avaliação”, parecendo antes alimentar a controvérsia. Alves (2004) e Figari (2008) destacam três tipologias: a de Cardinet (1990), a de Bonniol e Vial (1997) e finalmente a de Rodrigues (2002).

Segundo Figari (2008: 65), a classificação de Cardinet (1990) “propõe reflectir sobre a complementaridade de três abordagens «externa», «interna» ou «negociada» da avaliação em geral, aplica-se mais directamente ao nosso objecto”. A classificação ternária de Bonniol e Vial (1997) apresentada por Figari (2008: 65), sugere uma avaliação segundo paradigmas “da

medida”, “da gestão” ou “da problemática do sentido”. Após vários estudos, também Rodrigues (1994: 96) identifica três paradigmas no campo da avaliação: “paradigma objectivista”, “paradigma subjectivista” e “paradigma dialéctico”. Entende-se por “paradigma objectivista ou técnico” aquele onde a avaliação é vista como uma técnica e uma forma de “*controle externo* e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o «referencial da avaliação», estabelecido e imposto pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1994: 97-98). O “paradigma subjectivista ou prático” é aquele onde existe uma participação direta dos atores e em que é feita uma autoavaliação; o indivíduo é a “fonte do referencial de avaliação” (Rodrigues, 1994: 99) e participa em todas as fases do processo avaliativo. O “paradigma dialéctico e crítico” é aquele onde a avaliação é negociada; os indivíduos são considerados socialmente inseridos e, portanto, objeto de influências sociais externas; pode haver confrontação, por exemplo, entre os participantes e o observador. O referencial da avaliação vai sendo elaborado e reconstruído “à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação (...)” (Ardoine e Berger, 1989, ap. Rodrigues, 1994: 102).

É possível, segundo Figari (2008), estabelecer uma complementaridade entre os três paradigmas supracitados, implicando diferentes atores. Deste modo, à abordagem objetivista corresponde a avaliação externa e a avaliação como medida, estando implicados “os actores institucionais, peritos e investigadores”; à abordagem subjetivista corresponde a avaliação interna e a avaliação como gestão, estando implicados “os actores da escola”; à abordagem dialéctica corresponde a avaliação negociada e a avaliação como problemática de sentido, estando implicados “a multiplicidade dos actores da avaliação”.

Muitas outras concepções de avaliação poderiam ser apresentadas, mas, citando Sobrinho, (2002: 52): “Nas conceituações anteriores, há algumas palavras-chave: medida, objetivos, tomada de decisões, julgamento de mérito ou valor, cujas ênfases correspondem aos vários momentos, paradigmas, objetivos e escolas da avaliação.”

2.2.2- Avaliação das escolas

“Toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos actores nesses processo, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os *dados obtidos* e produzindo sentido a partir de relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais”.

(Lima, 2002: 19)

A polémica da avaliação das escolas está nos *média*. Tendo transposto o campo teórico, encontra-se agora numa sociedade voraz de quezílias. Estas sociedades democráticas “criaram a necessidade de disponibilizar informação que permita o diálogo crítico entre políticos e decisores, *actores* e *clientes*, entre o público em geral” (Clímaco, 1991: 18).

No quadro desta conjuntura vão emergindo políticas reformadoras na educação que, desde a década de noventa, se centram essencialmente na “qualidade” educativa para todos (Clímaco, 2006: 42). As escolas adaptam-se, assumindo novas tarefas, desenvolvendo-se e inovando, isto é, mostrando-se “activas no seio das próprias políticas educativas locais” (Roullier, 2008: 73). Surgem então diversos projetos de avaliação, por iniciativa do Ministério da Educação (em colaboração com organizações supranacionais) ou de entidades privadas, dos quais se descrevem brevemente alguns exemplos na secção - Práticas de Avaliação das escolas em Portugal.

Citando Clímaco (2006: 196) relativamente aos projetos supracitados: “a experiência que foi sendo adquirida permitiu ir construindo projectos cada vez mais elaborados do ponto de vista das suas finalidades, da sua estruturação e organização e das respectivas metodologias(...). Os primeiros modelos, mais incipientes, constituíram uma *raiz* importante para a aprendizagem das técnicas básicas, para estimular a vontade de enveredar por caminhos mais complexos, para criar cultura de avaliação”. De facto, a falta de cultura avaliativa em Portugal torna escassos os estudos sobre a “qualidade das escolas e, conseqüentemente, os projectos de avaliação deste tipo de instituições (...). Apesar da existência de algumas experiências avaliativas levadas a cabo no domínio da educação e formação, é um facto que, não existe uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (Coelho, 2008: 59).

Esta cultura avaliativa não se pode ficar pelos resultados de aprendizagens e pelos rankings, “embora estes possam surgir como subprodutos de um processo mais vasto e pluridimensional. Avaliar instituições escolares é uma tarefa complexa, mas não é impossível, havendo, actualmente, várias metodologias em aplicação, um pouco por todo o mundo ocidental” (Azevedo, 2002: 7). Para Thurler (2000, *ap.* Roullier, 2008: 82), a avaliação deve passar por uma autoavaliação contínua, em que “o corpo docente, actor colectivo de uma organização aprendente, deve justificar as suas escolhas, tornar visíveis e compreensíveis as suas formas de agir, descrever os esforços empreendidos e os efeitos obtidos, através de uma problematização (...)”. Para a consecução deste procedimento, segundo a autora, é necessário que os dirigentes ajudem “os professores na reflexão sobre a eficácia das suas práticas, utilizando um dispositivo de formação, de acompanhamento e de apoio das escolas” (Roullier, 2008: 82).

Relativamente às políticas públicas, Azevedo (2007: 66) considera que, “temos um problema grave de 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”. Parece que nem todas as etapas do processo se estão a realizar, pois tal como refere o autor supracitado, “desenvolvemos práticas de avaliação, mas mais crítico tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, implicar os actores pertinentes, utilizar a informação para a acção” (Azevedo, 2007: 66). Também Costa (2007: 234) dá conta de uma “desarticulação legal”. Segundo este autor, desde o início dos anos noventa, a legislação “contraria-se a si próprio”, pois tal como refere, à publicação de um Decreto-Lei segue a promulgação de um despacho que por vezes o contraria, levando a publicação de um novo Decreto-Lei, e outro despacho. Aludindo a Perrenoud, Azevedo (2007: 52-53), refere que “um dos efeitos perversos da «cultura da avaliação» é não dar o tempo necessário às coisas: «a partir dos resultados do PISA¹¹ julgou-se negativamente certas reformas que não tinham tido qualquer hipótese de produzir efeito»”. Esta instabilidade legislativa impede a “rotinização” dos processos avaliativos, sendo, para tal, imprescindível que se invista na escola como “unidade central de análise e de actuação, de afectação de recursos e de apoios” (Azevedo, 2007: 66).

¹¹ PISA – Programme for International Student Assessment. Este programa visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico. Consultado em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>

Mas, tal como refere Roullier (2008: 73), “ninguém duvida que as reformas estruturais são mais fáceis de realizar do que as alterações das práticas e que, sem uma implicação dos principais actores da mudança, que são os próprios professores, a evolução da sua *praxis* corre seriamente o risco de não passar da aparência”. Advém deste facto “a importância de as mudanças levadas a cabo na educação utilizarem as estratégias adequadas” (Marchesi, 2002: 33).

Diversos autores apresentam argumentos para a avaliação das escolas, nomeadamente, Clímaco (2002; 2006), Marchesi (2002) e Santos Guerra (2002), no entanto, resolvemos citar a sistematização apresentada por Costa e Ventura (2002: 106-107) por a considerar mais abrangente:

- “a visibilidade e a especificidade das organizações escolares: (...) como unidades organizacionais com uma individualidade própria, localmente bem identificadas (...)”;
- “a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino: (...) que se começam a constituir como espaços de resposta autónoma e diferenciada por parte dos diversos estabelecimentos de educação e ensino na construção de projectos educativos próprios”;
- “a pressão pública e as lógicas de mercado: (...) são os pais, os alunos, as autarquias, a sociedade em geral que *pede contas* à escola e exige a sua responsabilidade social (...)”;
- “a contracção dos recursos financeiros: o alargamento equitativo dos benefícios sociais do *Estado de bem-estar* parece estar cada vez mais comprometido, tendo em conta as opções político-sociais vigentes e os recursos disponíveis (...)”;
- “o controlo e a regulação dos sistemas educativos: dispor, em cada momento, de informações precisas sobre a situação dos sistemas de formação e de aprendizagem de cada país, do grau de execução dos programas educativos e dos resultados alcançados constitui um diagnóstico fundamental a que as políticas educativas não se podem furtar (...)”;
- “as estratégias de marketing e de promoção da escola: (...) – recordemos, a este propósito, os processos de mediatização dos *rankings*”;
- “a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas: avaliar uma escola sem que este mecanismo (...) se repercuta na própria instituição (...) parece constituir uma perda de tempo”.

• **Alguns efeitos da globalização sobre as políticas educativas em Portugal**

Clímaco (2002: 63-64) dá conta de influências internacionais no sentido de “estimular” o interesse pela avaliação das escolas, realçando três “forças impulsionadoras”: “a pressão para o melhor serviço educativo”; “a reorganização da administração” dando especial relevância às

políticas de descentralização e à autonomia das escolas (tal como outros autores que a seguir se referem); “os contributos da investigação sobre a eficácia escolar”, salientando-se a importância da avaliação como estratégia de desenvolvimento da escola.

Para Santos (2001), as “globalizações¹²” surgem como fruto do Neoliberalismo, transformando todo o sistema mundial. No campo da educação, em Portugal, assistimos a uma “globalização localizada” (Cortezão e Stoer, 2001; Santos, 2001) das políticas educativas Europeias. Estas influências ter-se-ão iniciado no início dos anos setenta, intensificando-se em meados dos anos oitenta com o “Acto Único Europeu” e, em 1992, o “Tratado da União Europeia” veio legitimar a competência e a ação da União Europeia no sistema educativo (Antunes, 2008: 17). Assim, a forma de atuação do Estado foi reestruturada: a descentralização e a contratualização permitiram a criação de relações interorganizacionais que necessitaram de se adaptar para se manter competitivas. Tal como refere Antunes (2001: 165), “a emergência de uma nova forma de actuação de Estado – o *Estado de competição* (...) – está entre as mudanças de maior relevo para a formação de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação”. Referindo-se ao estudo de Dale, Teodoro (2010: 52) confirma a existência desta agenda afirmando que: “a influência da globalização (hegemónica) se manifesta sobretudo a partir da fixação de uma *agenda globalmente estruturada da educação* (AGEE), onde agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial ou a OCDE desempenham um papel crucial”.

Da “intensificação das relações de escala global” surgiu “um novo modo de regulação” que se afasta das políticas defendidas pelo Estado de bem-estar (Antunes, 2005a: 41). Passa-se assim de uma regulação feita *a priori*, baseada em regras (*inputs*) para uma regulação feita *a posteriori*, baseada em resultados (*outputs*). Citando (Antunes, 2006): “os resultados requeridos do funcionamento dos sistemas educativos devem ser traduzidos em desempenhos/produtos/saídas imediatas exibidos pelas escolas e face aos quais estas serão avaliadas”. Passamos de um “Estado Educador” a um “Estado Avaliador”, que impõe um novo modelo de gestão pública cada vez mais centralizado nos resultados e descentralizado dos processos bem como dos contextos (domínios fundamentais no processo educativo). Este “Estado avaliador” deixou de ser responsável pelo controlo da regulação, para ser responsável pela meta-regulação, “isto é, a definição dos contextos, condições e parâmetros para a negociação e confronto dos interesses sociais (...)” (Antunes, 2006). Esta mudança acompanha

¹² Citando Boaventura de Sousa Santos (2001: 62), “aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização”.

as demandas supranacionais: prestação de contas e dados estatísticos são expressos em relatórios, cada vez mais numerosos, dos mais variados estudos internacionais como o PISA (Program for International Student Assessment) ou o Programa Educação e Formação 2010.

Também Teodoro (2010) dá conta da uniformização das políticas educativas (em que a obsessão pelos resultados impera). As comparações internacionais, promovidas por organizações supranacionais como a OCDE, levam à definição de indicadores comuns para dar resposta a inquéritos internacionais, dos quais o PISA constitui um exemplo, tal como já referimos. Referindo-se aos estudos de Normand (2003), Teodoro (2010: 58) refere que a “obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de *performances* assenta no duplo propósito de, por um lado, *moldar* um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projecto político da escola”. Surge a legitimação das políticas educativas baseada em inquéritos estatísticos, constituindo novas técnicas de governação, e para os quais se constroem indicadores descontextualizados.

Segundo Afonso (1998: 74), o “Estado avaliador” passou a adotar um “*ethos* competitivo”, adotando uma “lógica de mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”. Salieta também que é necessária uma definição muito precisa dos objetivos para viabilizar a criação de “indicadores e medir as *performances* dos sistemas” (Afonso, 1998) para fazer face à competitividade internacional. Estes indicadores, inicialmente construídos para fazer face a uma lógica de mercado, e apesar de reduzirem a realidade a pequenas parcelas mensuráveis, têm também como finalidade a avaliação das políticas educativas em curso.

Estas novas políticas, baseadas em indicadores mensuráveis, fizeram ressurgir o paradigma positivista da avaliação. Tal como sugere Afonso (1998: 75), “com a adopção destas políticas, a própria teoria da avaliação, que tinha evoluído para epistemologias anti-positivistas e pluralistas, sofreu um novo viés positivista”.

Emerge ainda o conceito de “Estado gestor”, ligado às constantes mudanças empreendidas pelo Estado (mudanças essas no sentido de controlar a despesa pública e criar novos sistemas de distribuição dos serviços de bem-estar). Estas constantes alterações/reformas assumem-se como fazendo parte de uma cultura “gerencialista” baseada em ideologias e práticas, conduzindo a sucessivos “realinhamentos” estruturais e institucionais: o aumento da contratualização, o equilíbrio em mudança entre o governo central e as agências locais e

regionais, entre outros. Deve no entanto salientar-se que estes reajustamentos não se devem somente a alterações no interior das organizações mas também a alterações no “ambiente externo”. Deste modo, a reestruturação da forma de atuação do estado através da delegação, da descentralização e contratualização permitiu a criação de relações interorganizacionais que necessitam de se adaptar para se manter competitivas. Surge assim a necessidade de encurtar os “círculos de ação” para permitir a concorrência.

Continuando a evidenciar a hegemonia de entidades supranacionais nas políticas educativas, está o conceito de *capital humano* e consequente *aprendizagem ao longo da vida*. Assim, a educação passa a assumir um novo papel no desenvolvimento das aprendizagens individuais, que adquirem um carácter contínuo (“ao longo da vida”) e que não passam obrigatoriamente pela escola (Clímaco, 2006; Antunes, 2008). Emerge a “bandeira-projecto de *aprendizagem ao longo da vida*, em conjugação com essa outra de edificação do *espaço europeu de educação*, como uma constelação multifacetada e polissémica de processos” (Antunes, 2008: 133).

Tem-se assistido, portanto, a sucessivas alterações nas políticas educativas desde a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986: “a agenda política foi em grande medida marcada pela questão do denominado reforço da autonomia das escolas” (Ventura *et al.*, 2006: 133). Os contratos de autonomia surgem assim como legitimadores de processos de avaliação, sendo promulgada, a 20 de dezembro de 2002, a Lei n.º 31 – Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior. Esta Lei (que analisaremos num dos pontos seguintes deste trabalho) estabelece a obrigatoriedade da autoavaliação (realizada pela comunidade escolar) por cada escola, sendo posteriormente certificada pela avaliação externa (realizada por entidades exteriores à escola por indicação da Administração Educativa). Trata-se portanto de legitimar um sistema duplo de avaliação. De salientar que “há actualmente na Europa uma tendência clara para articular a auto-avaliação com a avaliação externa, cabendo a liderança do processo aos estabelecimentos de ensino” (Costa e Ventura, 2005: 153). Mas a falta de apoio por parte da Administração não tem permitido um trabalho consistente, pois tal como refere Ventura *et al.* (2006: 134), “apesar de a auto-avaliação engalanar frequentemente os discursos políticos, não existiu até ao presente uma estratégia decidida e consequente neste domínio”. O autor continua salientando que “no que diz respeito à avaliação externa, não tem havido uma política sustentada e consequente. Excepção feita ao tratamento estatístico relativo aos dados do

sucesso académico, os diferentes organismos ministeriais responsáveis pela avaliação do sistema educativo e pelas escolas têm prosseguido políticas erráticas e não sujeitas a avaliação” (Ventura *et al*, 2006: 134).

Sustentando esta ideia, Gather Thurler (2001, *ap.* Roullier, 2008: 74) “alerta, quer os profissionais do ensino, quer as autoridades escolares, para as derivas ligadas às injunções paradoxais de exortação das escolas a uma maior responsabilidade, enquanto subsiste um sistema de gestão hierárquico e autoritário”. Deste modo, a desvinculação do estado, promovida pelas novas teorias de gestão, levaria o Estado a assumir um “papel de «coordenador da coordenação»” (Dale, 2005), sem ter em conta a preparação dos professores relativamente a “uma autonomia atribuída, obrigando-os a mudar o seu estatuto de executores por um estatuto de actores” Gather Thurler (2001, *ap.* Roullier, 2008: 74).

Dando conta das reformas educativas, Ventura *et al.* (2006: 134) referem: “A avaliação dos estabelecimentos de ensino em Portugal tem vogado num mar de avanços e recuos, falta de sentido estratégico e equívocos. Os sucessivos governos, tanto de esquerda quanto de direita, não têm encarado este assunto como uma prioridade capaz de alicerçar projectos de melhoria contínua da qualidade do desempenho e dos resultados e, conseqüentemente, de desenvolvimento social sustentado”.

Para Rodrigues (1994: 95), “qualquer prática social, e nomeadamente a avaliação, não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar”. Para Azevedo (2007: 53): “Há modelos que são transplantados, com uma tradução dos documentos, de um país para outro”. Também Teodoro (2010: 60) faz referência à tomada de medidas governativas baseadas em políticas internacionais, sem que para tal houvesse “contextualização dos processos” ou participação dos atores envolvidos: “Este é o paraíso da governação neoliberal: uma acção política baseada em *evidências* apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projectos políticos contrastantes. (...)”. No seguimento desta ideia, Antunes (2005b: 138) refere que: “dada a formalização dos compromissos em causa (...), os estados tendem a assumi-los e a apresentá-los como politicamente vinculativos (beneficiando do bónus de legitimação assim angariado), constituindo a regulação supranacional como um facto consumado e imperativo incontornável, limitando, senão esvaziando, o processo político

democrático de formulação e promulgação de políticas e remetendo o espaço e os actores nacionais para o domínio da implementação de orientações e medidas previamente decididas”.

Relativamente às políticas internacionais, Antunes (2005b: 137) dá conta ainda de uma influência mais vasta e com uma dimensão diferente, surgida há pouco mais de uma década: “aqueles processos ocorrem actualmente no contexto de arenas supranacionais que claramente extravasam o âmbito da União Europeia, quer porque incluem outros estados não aderentes, mas com relações privilegiadas com aquela organização regional, quer porque são desencadeadas com base em dinâmicas intergovernamentais autónomas, ainda que desenvolvendo fortes conexões com actores, recursos, prioridades e políticas comunitários”.

Estes realinhamentos conduzem à dispersão da responsabilidade do Estado e, como consequência, a um aumento da desconfiança entre os cidadãos. A avaliação e as auditorias vêm legitimar todo este processo, dando conta, uma vez mais, da centralidade da avaliação. Citando Clímaco (2006: 70): “Não pode deixar de se reconhecer que a avaliação tem uma enorme relação com os interesses políticos, não só porque pode ser um instrumento de acompanhamento e controlo de implementação das políticas, nomeadamente no caso do sistema educativo, mas porque é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas”.

• **Funções da Avaliação**

“São numerosas e complicadas as decisões sobre a avaliação. Algumas dizem respeito à sua função, outras ao modelo escolhido e outras, finalmente, têm a ver com a utilização da informação obtida e com as consequências da avaliação”.

(Marchesi, 2002: 34)

As preocupações com a “eficácia” e a “eficiência” da educação a nível internacional (surgidas nos anos setenta), reorientaram as políticas educativas das últimas duas décadas (Clímaco, 2006). Entre os anos 70 e 90 surgiram mudanças na administração educativa que alteraram os objetivos da educação e fizeram surgir “um novo conceito de economia da educação” (Clímaco, 2006: 114). O “capital humano” passa a ser valorizado e a educação é vista como “um valor acrescido no desenvolvimento e na economia dos países” (Clímaco, 2006: 114). Nesta mudança cultural, a escola torna-se o “centro das operações”, uma vez que lhe é conferida a capacidade de alterar a “qualidade” das aprendizagens dos seus alunos. Mas, torna-

se também o “centro das atenções”, uma vez que, por um lado, a autonomia que lhe foi concedida acarretou um aumento de responsabilidade e, por outro lado, as sociedades democráticas assim o reivindicam. Legitima-se assim a avaliação e “a noção de «desempenho esperado» passa a ser um valor de referência na avaliação externa e interna das escolas” (Clímaco, 2006: 115).

Das várias funções da avaliação, apresentadas por diversos autores (Afonso, 2009, 2010; Azevedo, 2007; Clímaco, 2002, 2006; Coelho e outros, 2008; Costa e Ventura, 2005; Costa, 2007; Santos Guerra, 2002; Marchesi, 2002, entre outros), salientamos três: a avaliação para o mercado, a avaliação para o relatório e a avaliação para a melhoria.

Referindo Costa e Ventura (2005: 150), uma avaliação para o mercado é “uma avaliação num cenário em que as instituições tenham de competir umas com as outras para se manterem vivas, pois estão dependentes dos *clientes* para continuarem a poder assegurar a oferta do seu *produto*”. Clímaco (2002) enfatiza a função de informar as comunidades locais e a sociedade em geral, não só para dar a conhecer o trabalho das escolas, mas também para tornar o processo de avaliação credível, favorecendo a participação de todos os atores da comunidade educativa. No seguimento desta ideia, Marchesi (2002) salienta tendências de uma ideologia liberal na educação e de uma forma de “controlo social” sobre as escolas. Afonso (2010: 148) dá conta das políticas de *accountability* que, apesar de resultar de uma “nova vaga” de democracia, “não são necessariamente democráticas, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas”. Em educação, os mecanismos de *accountability* são legitimados pela delegação do poder do Estado, resultante da descentralização e/ou processos de autonomia que surgem com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Afonso, 2010). A avaliação surge como um processo que deve ser o mais objetivo possível e que permite a transparência de processos, garantindo assim “o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (Afonso, 2010: 153). Afonso (2009, 2010) dá conta de uma tipologia interpretativa de *accountability*, distinguindo: formas parcelares, modelos e sistemas de *accountability*. Relativamente à realidade portuguesa, o autor considera estarmos perante *formas parcelares de accountability*, uma vez que não se abordam todas as dimensões de um modelo: “(...) são sobretudo os resultados dos testes standardizados, sob a forma de exames de âmbito nacional e outras provas de âmbito internacional (entre as quais o PISA), bem como o modelo de avaliação externa das escolas, que têm sido utilizados para dar conta ao governo, aos pais e à

sociedade em geral de algumas dimensões específicas do funcionamento do sistema educativo (...)” (Afonso, 2010: 162). Salienta ainda que: “São (...) os resultados destes exames externos estandardizados que constituem a base para a organização de *rankings* das escolas, os quais, desde 2001, passaram a ser divulgados para a opinião pública, dando azo a muitos debates divergentes na sociedade portuguesa (...)” (Afonso, 2009: 20). Portanto, esta avaliação é feita para o exterior da organização escolar, pretende captar *clientes* e baseia-se essencialmente no resultado de testes estandardizados (e consequentes listas de rankings). Este tipo de avaliação não necessita de ser participada; a conceção de escola que lhe subjaz é a de uma “empresa educativa” (Costa, 1996) em que os professores e educadores obedecem a um líder, como meros funcionários (Costa e Ventura, 2005). As referidas políticas de *accountability* servem assim a avaliação para o mercado mas também a avaliação para o relatório.

A avaliação para o relatório “é aquela que se preocupa em responder ao cumprimento de exigências legais, quer sejam de origem externa (inspeção, administração educativa), quer brotem da própria instituição (assembleia de escola, conselho pedagógico)” (Costa e Ventura, 2005: 150). Segundo os autores, esta avaliação é feita para instâncias institucionais externas e/ou internas para dar cumprimento a disposições legais e é, pela sua natureza, pouco participada (ficando a cargo de uma equipa). Trata-se de prestar contas, recolhendo informações dos diversos departamentos da escola, sem que haja a preocupação de inter-relacionar dados ou processos. A escola é entendida como uma “*burocracia ritualizada*” (Costa e Ventura, 2005: 151) em que a avaliação é mais um “ritual de fachada” (Costa, 2007).

A avaliação para a melhoria “consiste num processo de auto-avaliação, da iniciativa da própria instituição que se quer avaliar, com o compromisso e o envolvimento de todos, ou seja, uma avaliação dos próprios para os próprios em ordem à melhoria do seu desempenho” (Costa e Ventura, 2005: 151). Trata-se, portanto, de uma avaliação para a própria escola, que visa compreender as práticas desenvolvidas de uma forma regular, com vista à constante melhoria dos resultados. Assim, a identificação de problemas e áreas mais frágeis conduz à elaboração de estratégias de resolução e melhoria. Esta avaliação é realizada por intervenientes da comunidade educativa, com ou sem facilitadores externos (Santos Guerra, 2002), de forma sistemática, tentando assim fomentar a cultura avaliativa. A escola é perspectivada como uma comunidade

aprendente, que atende à sua cultura organizacional e confia nas capacidades profissionais dos seus membros, seguindo assim um processo democrático (Costa, 1996) de organização.

• Práticas de Avaliação das escolas em Portugal – alguns exemplos

Referem-se, seguidamente, algumas das iniciativas e intervenções de avaliação nos estabelecimentos educativos, que emergiram nos últimos anos em Portugal (Azevedo, 2002, 2006; Clímaco, 2006; Azevedo J. M., 2007; Coelho, 2008; IGE, 2011), ficando evidenciado o carácter de descontinuidade da política nacional de avaliação, pela variedade de dispositivos implementados:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999);
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002);
- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002);
- Projeto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001);
- Programa Aves – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000);
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-2004/2005)¹³ ;
- Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004/2005-2006)¹⁴ ;
- Programa de Avaliação Externa das Escolas - 1.º ciclo avaliativo (2006-2011);
- Programa de Avaliação Externa das Escolas - 2.º ciclo avaliativo (2011-....).

Segue-se uma descrição sumária de cada um dos dispositivos supracitados.

1- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999).

Este dispositivo, inspirado em estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e no estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*, era de desenvolvimento obrigatório para as escolas que pretendiam integrar o Programa Educação para Todos – PEPT 2000, cujo grande objectivo

¹³ Relativamente à data de término deste programa, alguns autores, nomeadamente, Coelho *et al.* (2008) referem o ano de 2004, mas Azevedo (2006) refere o ano de 2005.

¹⁴ Quanto ao ano de início deste projeto não existe consenso entre os autores consultados. Coelho *et al.* (2008) referem o ano de 2004, mas Azevedo (2006) e Azevedo J. M. (2007) referem o ano de 2005.

era o “de apoiar a escolarização obrigatória com sucesso de todos os alunos, até ao ano 2000” (Clímaco, 2006: 196).

O Observatório foi um dos primeiros projetos de autoavaliação de escola, abrangendo estabelecimentos de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (cerca de 1000 escolas), e teve como objetivos (Azevedo, 2007: 56):

- “apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesma,
- estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação,
- tornar a informação útil,
- aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores,
- desenvolver processos interactivos de reflexão e de comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.”

Assim, este projeto pretendia permitir o conhecimento global da escola, desenvolvendo-se em torno de 15 indicadores de natureza qualitativa e quantitativa, que abrangiam várias dimensões tais como: o “enquadramento sócio-familiar da população escolar”, “factores de ensino”, “factores do contexto organizacional” e “resultados da aprendizagem” (Clímaco, 2006: 196). A “sala de aula” não foi integrada como um aspeto a avaliar propositadamente, na tentativa de não centrar a avaliação das escolas na ação individual de cada docente. No entanto, este projeto previa a integração desta ou de outras vertentes consideradas necessárias por cada escola (Clímaco, 2006). Segundo esta autora, uma das inovações deste projeto residia no facto de serem os professores a recolher e tratar a informação, para além de a discutir. Para a recolha de dados eram utilizados instrumentos compilados no documento orientador – o “Guião organizativo”.

A falta de acompanhamento sistemático levou ao “progressivo desencanto que uma estratégia repetitiva” acarreta, tornando o “Observatório” num instrumento de “cálculo estatístico” e numa “tarefa muito repetitiva” (Clímaco, 2006). Assim, as dificuldades ao nível da recolha e tratamento de dados, bem como a escassez de tempo para a implementação do processo levaram ao seu término. No entanto, não se pode deixar de reconhecer a importância deste projeto, já que é das primeiras tentativas de avaliação das escolas em Portugal (Coelho *et al.*, 2008), constituindo assim uma base para o desenvolvimento de outros dispositivos de avaliação.

2- Projeto Qualidade XXI (1999-2002).

Este projeto derivou do “Projeto-Piloto Europeu”, lançado pela Comissão Europeia em 1997, cujo principal objetivo era promover a cultura da autoavaliação nas escolas do ensino não superior em todos os países da Comunidade. Em Portugal, participaram cinco escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas secundárias, num total de cento e uma, em 18 países (Clímaco, 2006).

Apesar de uma das finalidades desta iniciativa europeia ser a de “dar uma dimensão europeia à avaliação da qualidade”, também desenvolveu uma “estratégia de implantação em cada escola que pudesse assegurar a sua apropriação por parte dos diferentes membros” (Clímaco, 2006: 202). Em Portugal, coube ao Instituto da Inovação Educacional a implementação do Projeto Qualidade XXI, cujos objetivos foram (Azevedo, 2007: 57):

- “fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias,
- fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional,
- permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis,
- criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas”.

Assim, numa primeira fase – “Plano de Auto-avaliação” (Coelho *et al.*, 2008: 60), o “grupo monitor” (formado por professores, alunos, pais e funcionários da escola, designados pelos seus pares) elaborava o “perfil de desempenho da escola”, que constituía a “base de um diagnóstico da qualidade da escola e da sua evolução recente” (Clímaco, 2006: 203). Seguiu-se a fase do - “Plano de Acção para a Melhoria da Qualidade na Escola”, em que após a discussão dos dados obtidos na fase anterior, seriam delineadas as estratégias que permitissem à instituição educativa atingir “padrões mais elevados de qualidade” (Coelho *et al.*, 2008: 60).

Surge, com este projeto, a figura do “amigo crítico” que não é mais do que um consultor externo que acompanha o desenvolvimento do processo (Azevedo, 2007; Clímaco, 2006; Coelho *et al.*, 2008).

Neste projeto também eram consideradas várias dimensões, tal como no projeto anterior (resultados das aprendizagens, processos internos ao nível da escola, relações com o contexto). No entanto, é introduzida uma nova vertente, a dos processos internos ao nível da sala de aula (Azevedo, 2007).

A continuidade desta iniciativa foi dificultada essencialmente por dificuldades de carácter técnico e científico, por exemplo: a falta de fornecimento de instrumentos de trabalho às escolas e o reduzido tempo consagrado em cada escola para o desenvolvimento do processo (Clímaco, 2006). Acrescem-se razões financeiras que, impossibilitando nomeadamente o recrutamento de “amigos críticos”, inviabilizaram o Projeto Qualidade XXI.

Coelho *et al.* (2008: 61) salientam como mais-valia deste projeto “a constituição e funcionamento de redes entre os estabelecimentos de ensino e de parcerias entre várias entidades interessadas em delinear estratégias de auto-avaliação e de qualidade”.

3- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002).

No contexto internacional, a avaliação surge como atividade científica e política impulsionadora da melhoria do serviço educativo. Mas para conseguir os seus propósitos, a avaliação deverá ser formativa, sob pena de se tornar uma forma de “fiscalização” e de “desenvolvimento de um aparelho prescritivo” (Clímaco, 2002: 65). Este programa surge assim como uma tentativa de alterar o rumo das intervenções da IGE (Inspeção Geral da Educação), deixando de ser essencialmente fiscalizadoras, para se orientarem no sentido de compreender as dinâmicas gerais da escola (análise multidimensional) e a sua influência nos resultados das aprendizagens dos alunos. Aproveitando os conhecimentos adquiridos com as experiências avaliativas anteriores, nomeadamente o Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI, as equipas de inspetores desenvolveram novas metodologias, nas quais se incluiu o trabalho em colaboração com professores das escolas onde exercem a sua intervenção, promovendo assim a complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação.

Aplicado em estabelecimentos de ensino do pré-escolar, ensino básico e secundário, este programa de avaliação integrada tinha como objetivos (Clímaco, 2002: 66):

- “valorizar as aprendizagens e a qualidade das vivências escolares;
- identificar pontos fortes e pontos fracos no desempenho escolar;
- induzir processos de auto-avaliação;
- contribuir para a regulação do sistema educativo.”

Como domínios orientadores deste projeto, temos quatro dimensões: os resultados do desempenho dos alunos, o clima da escola, a organização e a gestão escolar (Clímaco, 2002).

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas termina no ano letivo de 2001/2002. Uma das razões terá sido provavelmente a evidência apontado por Costa e Ventura (2002: 121):

“o PAIE [Programa de Avaliação Integrada das Escolas] não consegue envolver as escolas intervencionadas como parceiras do processo de avaliação. Neste modelo, as escolas continuam a reagir, a corresponder a solicitações que lhes são exógenas e que eventualmente têm pouco a ver com os seus interesses e necessidades mais prementes”. Outros obstáculos apontados para a continuidade deste projeto são, nomeadamente, a centralidade exagerada no desempenho dos alunos e a falta de avaliadores com formação e experiência (Coelho *et al.*, 2008).

Para aquelas autoras, este dispositivo constituiu uma mais-valia das experiências avaliativas, uma vez que “olhou” para a escola como um todo, não excluindo o seu contexto económico e social.

4- Projeto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001).

Também este projeto resultou de uma parceria internacional. Apoiado pelo projeto Leonardo da Vinci¹⁵, incluía sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de outros países. A entidade coordenadora foi a ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais, e o objetivo geral consistiu na elaboração de um “Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional” aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- “Identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais.
- Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação.
- Promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo.
- Aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação-ação, que conduzem ao aperfeiçoamento do mesmo.
- Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no Sistema Educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial.
- Avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho” (Azevedo, 2007: 59-60).

Baseando-se essencialmente em teorias ligadas às empresas e utilizando quatro categorias de referências de qualidade (conceção, operacionalização, implementação e

¹⁵ O Programa Leonardo da Vinci – Projetos de Mobilidade, é um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (LLP) e destina-se essencialmente a promover a mobilidade dos recém-graduados através da realização de estágios profissionalizantes, em contexto internacional, cultural e linguisticamente rico e diversificado.

aquisição), este projeto selecionou como áreas prioritárias de análise: a gestão e direção, os estudantes, a prática de formação e controlo, e ainda a avaliação da qualidade.

5- Programa Aves – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000).

O programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias - foi desenvolvido pela Fundação Manuel Leão com o apoio da fundação Calouste Gulbenkian. Inspirou-se diretamente no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA), de natureza privada, criado pela *Fundación Santa Maria*, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação.

Numa primeira fase, aderiram de modo voluntário ao programa, “13 escolas, públicas e não públicas, alargando-se posteriormente para 33 escolas” (Coelho *et al.*, 2008: 62).

Se por um lado este programa valoriza as dinâmicas de autoavaliação, “apoiadas por mecanismos de avaliação externos e independentes de recolha e tratamento (inicial)” de dados, por outro lado valoriza “uma perspectiva instrumental dos processos de hetero-avaliação” e ainda “uma visão integrada dos processos avaliativos” (Azevedo, 2006: 9).

Está organizado segundo o modelo CIPP (de Stufflebeam) em quatro níveis – entrada¹⁶, contexto¹⁷, processos¹⁸ e resultados¹⁹ – que englobam diversas dimensões, e desenvolve-se em cinco etapas: o compromisso da escola, a recolha da informação, a devolução de informação à escola, a interpretação da informação e os projetos de melhoria e avaliação das suas consequências (Azevedo, 2006).

Desenvolve-se segundo oito princípios gerais/orientadores que são a base para a credibilidade da implementação deste projeto (Azevedo, 2006; Azevedo, 2007: 61-62):

- “formatividade, não controlo ou supervisão”;
- “as escolas como organizações aprendentes”;
- “integração”;
- “articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna)”;
- “diacronia” ou “longitudinalidade decorre ao longo de três anos”;
- “valor acrescentado de cada escola”;
- “participação voluntária das escolas”;
- “garantia de confidencialidade”.

¹⁶ O nível de entrada refere-se aos resultados dos alunos no início do ciclo, permitindo determinar de uma forma mais realista o valor acrescentado da escola.

¹⁷ O nível de contexto analisa a dimensão sociocultural dos alunos e o tipo de escola que frequentam.

¹⁸ O nível dos processos engloba os processos de escola e os processos de sala de aula.

¹⁹ O nível dos resultados está centrado principalmente nos alunos, mas não exclui a opinião dos pais e professores.

A avaliação realizada por este modelo é feita atendendo a diversos fatores, nomeadamente, o contexto sociocultural, os processos de escola e sala de aula, os resultados escolares dos alunos, as estratégias de aprendizagem e a organização e clima escolar, ao longo de vários anos. O objetivo central do programa consiste em identificar os fatores que promovem ou inibem o desempenho da escola (Coelho *et al.*, 2008), facilitando os processos de autoavaliação e apoiando os atores educativos. Assim, uma “equipa de coordenação” da Fundação Manuel Leão, em colaboração com uma equipa de professores da escola avaliada propõem-se cumprir os seguintes objetivos (Azevedo, 2007: 62):

- “conhecer os processos educativos de cada escola,
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar,
- analisar o impacto das mudanças,
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem,
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares,
- elaborar modelos explicativos da informação obtida,
- colaborar na formulação e aplicação de um estratégia de melhoria,
- conhecer melhor os factores da qualidade da educação em Portugal.”

Em suma, “a acção e a melhoria centram-se na escola e no seu contexto social. Os promotores do Programa AVES apenas pretendem facilitar a melhoria dos processos e dos resultados educativos” (Azevedo: 2006: 15).

6- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-2004/2005).

O Projeto Melhorar a Qualidade resultou de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda (QUAL), “com o intuito de proporcionar a um conjunto de escolas associadas a possibilidade de realização de um exercício voluntário de auto-avaliação (...)” (Coelho *et al.*, 2008: 62). Foi aplicado em quarenta e seis escolas particulares associadas da AEEP, tendo então como objetivos (Azevedo, 2007: 61):

- “Estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação das áreas onde é necessário melhorar;
- Partilhar a experiência, os conhecimentos e as «boas práticas»”.

Para concretizar estes objetivos, era constituída, em cada escola, uma equipa de autoavaliação, que era acompanhada por um consultor da QUAL (Azevedo, 2007).

Este foi mais um projeto baseado num modelo de origem europeia – o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM). Esta Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade preocupou-se em prestar apoio às “organizações empresarias que escolhessem a autoavaliação como estratégia de melhoria e de normalização de procedimentos” (Clímaco, 2006: 208). Assim, este modelo tem sido adaptado a diferentes tipos de organizações, incluindo as educativas, de forma a fornecer os instrumentos necessários ao desenvolvimento do processo. Foi então proposto o Modelo CAF (*Common Assessment Framework*) como instrumento de “autoavaliação” das escolas. A Estrutura Comum de Avaliação (CAF)²⁰ baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade, quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. A “autoavaliação” proposta por aquele dispositivo, utilizado no Projeto Melhorar a Qualidade, assentava em cerca de trinta subcritérios organizados em nove critérios: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados - clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade e resultados – chave do desempenho (Azevedo, 2006).

Este projeto termina em 2004/2005 devido à “pouca adesão que colheu de ano para ano junto das escolas (...)” (Coelho *et al.*, 2008: 62).

7- Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004/2005-2006).

Novamente baseado num projeto europeu – Projeto ESSE²¹, a IGE levou a cabo o seu programa de aferição em estabelecimentos de ensino do pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, no âmbito do Quadro da Autonomia das escolas e enquadrada normativamente na Lei 31/2002 de 20 de dezembro. O modelo elaborado pretendia verificar como cada escola desenvolvia a sua autoavaliação, pretendendo assim responder à questão: “Qual a eficácia da escola em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta e através do desenvolvimento de acções que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos?” (IGE, 2005).

²⁰ Consultado, em 6 de Novembro de 2011, em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>

²¹ “A Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI) promoveu entre 2001 e 2003 um projecto de avaliação da auto-avaliação das escolas – Projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation) – com a finalidade de suscitar (...) a reflexão sobre o papel das inspeções no contexto da autonomia das escolas e sobre o modo de estabelecer o equilíbrio entre a autonomia profissional, as modalidades de apoio externo às escolas e a pressão para que sejam criadas condições que possibilitem aos alunos as melhores experiências de aprendizagem” (IGE, 2005: 3).

Deste modo, tal como o Projeto ESSE, o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas foi concebido para ser aplicado como meta-avaliação, sendo uma atividade de avaliação externa (Azevedo, 2007), ao qual se atribui os seguintes objetivos:

- “Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação (...);
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e resultados;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas” (IGE, 2005, *ap.* Azevedo, 2007: 63).

Para a concretização destes objetivos, são utilizados “indicadores de qualidade” que se encontram organizados em quatro áreas-chave: visão estratégica, avaliação e melhoria dos recursos-chave; avaliação e melhoria de processos-chave; avaliação e impacto nos resultados (IGE, 2005; Clímaco, 2006). Este conjunto de indicadores foi “concebido para ser utilizado ao nível da meta-avaliação, isto é, está focalizado na avaliação da eficácia do próprio processo de avaliação. Este conjunto de indicadores no âmbito do projecto ESSE não substitui conjuntos de indicadores mais tradicionais antes, complementa-os a diferentes níveis” (IGE-IQ, 2005: 4).

Para o triénio 2005-2007, estava prevista a avaliação de duzentos e cinquenta estabelecimentos de ensino (Azevedo, 2007: 64; Coelho *et al.*, 2008: 63). No entanto, o projeto termina, “dando lugar a uma nova iniciativa, que, de alguma forma, se sobrepõe a este dispositivo da IGE” (Coelho *et al.*, 2008: 63), e que a seguir se apresenta sucintamente.

Na literatura consultada, não encontramos explicação para a curta duração deste projeto.

8- Programa de Avaliação Externa das Escolas – 1.º ciclo avaliativo (2006-2011).

Em resposta à Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, o Ministério da Educação nomeia um grupo de trabalho²², que deveria elaborar um modelo de avaliação externa, a aplicar nos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este modelo deveria conter referenciais não só para a avaliação externa mas também para a autoavaliação das escolas, promovendo assim a complementaridade dos processos, para além de constituir

²² Integram o referido grupo de trabalho os seguintes académicos: Pedro Guedes de Oliveira, Maria do Carmo Clímaco, Maria Antónia Carravilla, Cláudia Sarrico, José Maria Azevedo e José Fernando Oliveira (foi mantida a ordem dos nomes constantes na capa do relatório final da atividade deste grupo de trabalho).

“um instrumento útil para os próprios avaliados” (IGE, 2009: 7). As principais linhas orientadoras deste programa sintetizam-se do seguinte modo:

- “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2009: 7).

A avaliação incidia sobre dezanove fatores respeitantes a cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

O processo desenrolava-se em três fases:

- 1- Uma fase inicial em que as escolas procediam à recolha e sistematização de informação sobre a escola/agrupamento para a elaboração de um relatório de autoavaliação;
- 2- As informações sistematizadas e os documentos elaborados eram disponibilizados à equipa de avaliação externa, que os analisava a fim de preparar a visita à escola/agrupamento;
- 3- Na terceira fase, a equipa de avaliadores externos visitava a escola/agrupamento, realizando entrevistas em painel a diversos membros e representantes de todos os setores da comunidade educativa.

Após a divulgação dos resultados da avaliação externa em relatório próprio, a escola tinha a possibilidade de apresentar um contraditório, apresentando assim os fundamentos da sua contestação.

Para testar este modelo, o Ministério da Educação desenvolveu um projeto-piloto de avaliação externa, para o qual foram convidadas todas as unidades de gestão, escolas e agrupamentos. Das cento e vinte escolas que responderam ao convite (aproximadamente 10% da totalidade dos estabelecimentos de ensino), vinte e quatro (20%) respeitavam os critérios de seleção, entre os quais constava “a existência de um processo formal de auto-avaliação” (Coelho *et al.*, 2008: 64). No ano seguinte (2007) é lançada uma “segunda fase do processo, com vista à sua generalização, (...) sob a orientação da IGE, e para a qual foram convidadas as escolas que se tinham candidatado ao piloto mas não tinham sido seleccionadas” (Coelho *et al.*, 2008:

63). Nesse ano foram avaliadas cem escolas²³, com o modelo proposto pela equipa de trabalho, tendo sofrido alguns melhoramentos em consequência do projeto-piloto (Coelho *et al.*, 2008).

No início de junho de 2011, conclui-se o primeiro ciclo avaliativo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011)²⁴, seguindo-se-lhe um segundo ciclo, no qual é utilizado um modelo semelhante. Realçamos que este programa foi o primeiro a ter cumprido o período de duração inicialmente previsto.

9- Programa de Avaliação Externa das Escolas – 2.º ciclo avaliativo (2011-....).

Em janeiro de 2011 é publicada a terceira tomada de posição do Conselho Nacional de Educação sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas - Recomendação n.º 1/2011. D.R. n.º 5, Série II de 7 de janeiro. Neste documento, os Conselheiros reconhecem as vantagens deste Programa salientando aspetos positivos, mas também referem pontos passíveis de melhoramento.

Terminado o primeiro ciclo avaliativo no final de junho de 2011, tornava-se necessário refletir sobre a evolução do processo desenvolvido. Assim, em março de 2011 foi criado, sob a coordenação da IGE (Inspeção Geral de Educação), um grupo de trabalho²⁵, cuja função seria a de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa Avaliação Externa das Escolas.

Em julho de 2011, esse grupo de trabalho apresentou à tutela o relatório final onde se delinea o modelo a aplicar no novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Citando (IGE, 2011: 6): “A perspectiva de se iniciar, a partir do ano lectivo 2011-2012, um novo ciclo de *Avaliação Externa das Escolas* trará à IGE novos desafios. Cabe-lhe coordenar a implementação de um novo modelo de avaliação externa, o qual deverá assegurar uma evolução significativa relativamente ao anterior, simplificando o seu referencial, mas não secundarizando ou excluindo áreas nucleares do trabalho da escola; permitir uma gestão mais flexível de cada avaliação de

²³ Consultado em 11 de Fevereiro de 2012, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf

²⁴ “Por se tratar do último ano deste ciclo de *Avaliação Externa das Escolas* e dado o seu carácter obrigatório, não foi seguido o procedimento habitual de selecção das escolas que se iniciava com um convite às mesmas para se candidatarem. Por essa razão, foram avaliadas as 147 escolas restantes. Não foram avaliadas aquelas que devido a processos de reordenamento da rede escolar deram origem a novos agrupamentos”. Consultado em 7 de Novembro de 2011 e 11 de Fevereiro de 2012, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf

²⁵ Integravam o referido grupo de trabalho os seguintes académicos: Valdemar Almeida (coordenador), Ana Paula Curado, Cláudia Sarrico, João Nunes, José João Azevedo, José Maria Azevedo, Maria Leonor Duarte e Pedro Nuno Teixeira (foi mantida a ordem dos nomes constantes na p. 7 do relatório final das “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas” elaborado por este grupo de trabalho).

escola e, ao mesmo tempo, não deixar de ouvir a voz de quem beneficia e influencia, de alguma forma, a prestação do serviço educativo: alunos, pais, professores, trabalhadores não docentes, autarcas, associações económicas e culturais e outros estabelecimentos de ensino”.

Apesar de uma nova roupagem, os objetivos²⁶ deste programa mantêm-se sensivelmente os mesmos relativamente ao programa anterior:

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

Destacamos, das alterações relativamente ao modelo aplicado no primeiro ciclo avaliativo, a obrigatoriedade de elaboração de um “plano de melhoria da escola”, que deve ser apresentado à administração educativa, no prazo de dois meses após a publicação de relatório de avaliação na página da IGE. Nesse relatório deverão constar as estratégias de melhoramento aos pontos referenciados na avaliação externa e, para um maior envolvimento da comunidade educativa, deverá “ser publicado na página da escola ou do agrupamento de escolas”.

De salientar que apesar da simplificação do referencial, a “Prestação do serviço educativo” mantém-se como domínio a avaliar. “Planeamento e articulação”, “Práticas de ensino” e “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens” constituem os três campos de análise (designado por “factor” no ciclo avaliativo anterior) do referido domínio. A autoavaliação das escolas, deixou de constituir um domínio, para constituir um campo de análise do domínio “Liderança e Gestão”.

Nas últimas décadas, Portugal conta já com um número razoável de experiências avaliativas na área das organizações escolares. No entanto, estas não parecem ter levado à “rotinização” (Azevedo, 2007) de práticas de autoavaliação e melhoria contínua nas escolas (Coelho *et al.*, 2008). Alguns autores apontam como possíveis “incentivos” para tais práticas: a generalização da avaliação externa e a divulgação dos rankings de escolas relativos aos resultados de exames (Coelho *et al.*, 2008). No entanto alertam também para os possíveis “efeitos perversos e nocivos” ao nível do desempenho das escolas (Azevedo, 2007).

²⁶ Consultados na página da IGE, em 7 de Novembro de 2011.

- **Lei 31/2002, de 20 de dezembro – algumas considerações**

Após o final prematuro do Programa de Avaliação Integrada em 2002, é aprovada, tal como já referimos, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (artigo 1.º), e “que pretendeu marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal (...)” (Azevedo, 2007: 64).

O desenvolvimento dos objetivos do sistema de avaliação (artigo 3.º) é feito com base numa conceção de avaliação que pretende (artigo 4.º):

- Criar termos de referência para maiores níveis de exigência, a partir de uma análise de diagnóstico;
- Identificar boas práticas organizativas de procedimentos e práticas pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa;
- Aferir o grau de desempenho do sistema educativo nacional, comparando-o com o internacional.

Este diploma especifica que “a avaliação estrutura-[se] com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa” (artigo 5.º). Assim, temos um sistema duplo de avaliação, em que a autoavaliação toma um carácter obrigatório e sistemático. O artigo 6.º prevê o acompanhamento da administração educativa e regula os termos de análise em que assenta o processo de autoavaliação. Apesar de não serem dadas orientações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, é referido, no artigo 7.º, que “deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”, tal como a avaliação externa. Esta poderá ser realizada a nível nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados (artigo 8.º). Relativamente à interpretação dos resultados da avaliação, é referido, no artigo 10.º, que estes devem assentar numa “interpretação integrada e contextualizada”. O Conselho Nacional de Educação (CNE), através de uma comissão especializada, bem como o Ministério da Educação, através de um grupo com competência para a avaliação do sistema educativo, constituem a estrutura orgânica do sistema de avaliação (artigo 11.º). Ao CNE compete ainda a elaboração de pareceres e recomendações ou emissão de opiniões (artigo 12.º, ponto 1). Para tal, pode solicitar ao Ministério da Educação toda a

informação que considere necessária (artigo 12.º, ponto 3). Nos artigos 14.º e 15.º deste diploma são mencionados os objetivos (gerais e específicos, respetivamente) dos resultados da avaliação das escolas.

Relativamente à Lei 31/2002 de 20 de dezembro, Costa (2007) salienta dois aspetos positivos: o facto de ter sido publicada e a importância dada à autoavaliação. No entanto, aponta alguns aspetos mais frágeis deste diploma, estando de acordo com Azevedo (2007) em alguns deles, nomeadamente, quanto aos artigos 1.º e 11.º. Assim, os autores consideram que esta Lei é pouco abrangente, pois não avalia o sistema educativo mas sim as escolas, ficando portanto fora deste sistema de avaliação, a administração. No que concerne ao artigo 11.º, Costa (2007: 235) refere que “existe uma certa fragilidade e desconexão na composição da estrutura orgânica proposta”.

Costa (2007: 235) alerta também para que “parece haver uma percepção errónea das escolas, pois estas são concebidas, como organizações autónomas, situação que efectivamente não se confirma.” Também salienta a incoerência e sobreposição de documentos exigidos à escola quando, no artigo 15.º, se prevê como objetivo específico desta avaliação, a elaboração de um “plano de desenvolvimento a médio e a longo prazo”, para além de um “programa de actividades” e de um “programa de formação”, mantendo-se no entanto o projeto educativo e o projeto curricular de escola, cujos suportes legais - Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio²⁷ e Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro²⁸, respetivamente, já apresentam alguma desarticulação (Costa, 2007). Concordando com o autor, parece-nos que esta exigência documental ineficaz, perpetua o carácter simbólico dos processos organizativos, aumentando a incerteza da tecnologia e a participação fluída dos intervenientes educativos, características das escolas percecionadas como uma anarquia (Costa, 1996; Ellström, 2007).

Azevedo (2007: 64-65) faz ainda observações quanto: à desorganização dos objetivos do sistema de avaliação (artigo 3.º) e à falta de precisão na relação autonomia/avaliação; à ausência de referência das consequências da avaliação no artigo 4.º (conceção de avaliação); à falta de explicitação dos apoios prestados pela administração no desenvolvimento do processo de autoavaliação (artigo 6.º); aos parâmetros/indicadores do artigo 9.º e à falta de referência à

²⁷ Este Decreto-Lei foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

²⁸ Este Decreto-Lei foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

gestão dos recursos humanos e do tempo escolar; à intervenção do CNE no acompanhamento deste modelo e possíveis mudanças organizativas.

2.2.3- Avaliação Externa, Avaliação interna e Autoavaliação

Acabamos de referenciar vários programas e projetos de avaliação de escolas. As experiências de avaliação externa e interna sucederam-se, com diferentes conceções, funções, estratégias, indicadores, etc.. Importa então analisar alguns dos conceitos de: Avaliação Externa, Avaliação interna e Autoavaliação.

• Origem da iniciativa da avaliação

Tal como Santos Guerra (2002), consideramos que a origem da iniciativa da avaliação das escolas condiciona o processo avaliativo e, portanto, “as possibilidades do seu aproveitamento para a mudança” (Santos Guerra, 2002: 15).

Assim, apresentam-se de seguida as quatro propostas de Santos Guerra (2002), relativas à origem da iniciativa, de forma hierárquica, do menor ao maior poder educativo. O autor adverte que “nem sempre se trata de modelos puros, pois, por vezes, uns apresentam características de outros” e estas são somente “quatro modalidades de entre a infinita gama que seria possível apresentar” (Santos Guerra, 2002: 16).

“a. Iniciativa externa com carácter de imposição”

Neste modelo a avaliação é imposta à escola, por agentes externos à comunidade. Toma a forma de prestação de contas, sendo geralmente vista como uma ameaça. Assim, o seu poder de transformação é muito reduzido porque “cria resistências, depois porque não implica os protagonistas e, finalmente, porque cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores” (Santos Guerra, 2002: 16).

Sendo somente “suportada”, o envolvimento da comunidade nesta forma de avaliação é fraco, pois não passam de executores. Muitos comportamentos e/ou determinadas situações são encenados perante os avaliadores, com o receio da consequência de uma avaliação menos favorável. Desta forma, “facilmente se levantarão questões sobre o carácter científico da avaliação, sobre a sua utilidade ou, até, sobre as suas intenções” (Santos Guerra, 2002: 16).

“b. Iniciativa externa com carácter de proposta”

Apesar da iniciativa da avaliação ser externa à comunidade, é de natureza opcional. Assim, pode tratar-se de uma proposta, de uma sugestão ou de uma oferta, cuja iniciativa pode atribuir-se à administração, a uma equipa de avaliadores externos ou a um investigador (Santos Guerra, 2002).

O choque de interesses entre avaliadores e avaliados pode prejudicar a avaliação. Torna-se portanto imprescindível que haja um processo de negociação “amplamente democrático”, para que “a avaliação se estabeleça de forma positiva” (Santos Guerra, 2002: 17).

“c. Iniciativa interna sem facilitadores externos”

Nesta proposta, é a comunidade que propõe a avaliação. Portanto, estamos perante um processo desejado, que pode ser benéfico e trazer resultados positivos. No entanto, devemos ter em conta que esta iniciativa pode partir de um grupo reduzido da comunidade, não existindo portanto o envolvimento de todos. Assim, “a forma como é explicada a iniciativa, como é assumida, discutida e posta em marcha” (Santos Guerra, 2002: 17), pode fazer a diferença. Neste caso, a ausência de intervenientes externos pode prejudicar a avaliação, no sentido em que os conflitos surgidos podem não ser resolvidos, prejudicando os propósitos da avaliação. Para além desta situação, e apesar das vantagens do conhecimento do contexto de atuação, o facto de só existirem avaliadores internos pode tornar a avaliação menos objetiva e mais comprometida.

“d. Iniciativa interna com facilitadores externos”

Segundo Santos Guerra, esta é a modalidade que detém maior poder educativo. Para além dos possíveis benefícios referidos anteriormente relativamente à iniciativa interna, os agentes externos vêm colmatar os problemas apontados nesse mesmo modelo. Citando Santos Guerra (2002: 18), “[os avaliadores externos] não vêm substituir a capacidade de pensar ou de decidir da comunidade, mas sim ajuda-la a exercer essa capacidade numa forma mais rigorosa”.

Contudo, o autor salienta que (2002: 20): “seja qual for a origem da iniciativa, é necessário que os elementos que integram a comunidade educativa conheçam e decidam, explicitamente, qual o tipo de avaliação a realizar, em que condições ela se vai realizar, que

colaboração irão prestar... A ausência de negociação inicial dificulta o desenvolvimento da avaliação.” Mas, por outro lado, reconhece que “sujeitar-se à avaliação, no desempenho duma profissão em que se lida com bens públicos, constitui uma exigência democrática” (Santos Guerra, 2002: 16).

- **Avaliação externa e Avaliação interna**²⁹

Numa investigação levado a cabo pela Eurydice³⁰ em 2004, sobre a avaliação das escolas, a avaliação interna é aquela que “é realizada por pessoas que fazem parte da «comunidade educativa³¹», incluindo os procedimentos de auto-avaliação” enquanto, a avaliação externa, é aquela que é “realizada por pessoas que não fazem parte da comunidade educativa e dependem de autoridade educativa ou são peritos independentes” (Azevedo, 2007: 24).

Atendendo ao tema do trabalho que estamos a desenvolver, consideramos interessante abordar alguns aspetos da referida investigação, nomeadamente os referentes aos tipos de avaliação (externa e interna), através do estudo de Azevedo (2007):

1. Relativamente à relação entre aqueles tipos de avaliação, verificaram-se duas situações: “situação de independência” e “situação de interdependência”.

No primeiro caso, os tipos de avaliação podem ser paralelos (ocorrendo em países em que a avaliação interna não é obrigatória ou é um processo muito recente) ou complementares (sendo que esta complementaridade ocorre por avaliarem diferentes “facetas” da escola).

A interdependência entre os dois tipos de avaliação surge associada às seguintes formas: os resultados da avaliação interna são utilizados na avaliação externa; os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra; monitorização da avaliação interna como avaliação externa.

²⁹ Na secção seguinte, apresentamos as perspetivas de alguns autores que distinguem os conceitos de “avaliação interna” e “autoavaliação”.

³⁰ Criada em 1980 por iniciativa da Comissão Europeia, a Eurydice é uma rede institucional que produz e difunde informação sobre as políticas e os sistemas educativos de toda a Europa.

³¹ “Aqui entendida como o conjunto de actores implicados directamente no funcionamento da escola (professores, direcção, alunos e membros dos órgãos da escola), bem como actores indirectamente ligados, como os pais, os representantes das autoridades locais e do mundo económico e social local, etc.” (Azevedo, 2007: 25).

2. Quanto à definição dos critérios de avaliação externa, a sua “definição é essencial para garantir o máximo de objectividade possível” (Azevedo, 2007: 29). Também várias possibilidades foram verificadas, desde inspetores com total liberdade para a definição de critérios (casos raros), até àqueles que seguem listas definidas pela administração central.

Relativamente aos parâmetros utilizados, verifica-se uma crescente orientação para os resultados. No entanto, grande parte da avaliação incide sobre os processos internos da escola, tanto para verificar o respeito pelas normas e regulamentações, como o exercício das áreas de autonomia da escola.

3. Quanto à definição dos critérios de avaliação interna, ainda segundo o estudo da Eurydice, é muito pouco frequente uma autonomia total das escolas, pois existem quase sempre indicações e recomendações da administração central. De salientar a este propósito que, se os critérios e as estratégias forem impostas pela administração central, “a avaliação interna tende a ser tecnicista ou administrativa” (Azevedo, 2007: 34), servindo assim o propósito de regulação, mas comprometendo um possível processo de melhoria. Este procedimento tem, portanto, consequências semelhantes aos processos cuja iniciativa é externa e com carácter de imposição (Santos Guerra, 2002). A melhoria só será promovida por uma avaliação “participativa”, em que, entre outros fatores essenciais, os critérios sejam definidos pelos atores educativos (Meuret, 2002; Santos Guerra, 2002; Azevedo, 2007).

No que respeita a documentos a apreciar, as orientações referem, nomeadamente, “documentos da escola com a definição da sua política educativa, listas de temas definidos a nível central, (...), critérios utilizados pela avaliação externa, indicadores resultantes de exames nacionais ou regionais e indicadores de contexto” (Azevedo, 2007: 35).

4. As consequências da avaliação externa para as escolas são diversas, podendo agrupar-se segundo “três dimensões” (Azevedo, 2007: 37): 1- a avaliação pode dar origem a recomendações (com o propósito de elaborar um plano de melhoria), mas a escola não é obrigada a dar resposta; 2- a avaliação impõe a realização de um plano de melhoria por parte da escola; 3- a avaliação pode dar origem a penalizações, que vão desde a diminuição de recursos até à exoneração de funções de direcção ou de coordenação.

Fazendo uma simples comparação entre estas consequências com as dos Programa de Avaliação Externa das Escolas aplicados em Portugal, verificamos algumas semelhanças, pois se no primeiro ciclo avaliativo, existiam as recomendações, já no segundo, a recomendação passa a obrigatoriedade.

5. Também a utilização dos resultados da avaliação interna são alvo do estudo Eurydice. “A escola (ou seja, os seus dirigentes, os conselhos/assembleias, os professores e, em certos casos, os pais e os alunos) é a primeira e a universal utilizadora da avaliação interna” (Azevedo, 2007: 38). No entanto, são passíveis de ser utilizados:- pelas autoridades locais e serviços de tutela próxima; - pelas autoridades educativas regionais, servindo de ponto de partida à avaliação externa; - pelo poder central, constituindo também a base para a avaliação central, para além de permitir a monitorização do sistema educativo.

Considerando novamente os Programas de Avaliação Externa das Escolas aplicados em Portugal, a entrega de um relatório de autoavaliação por parte das escolas a avaliar constitui a condição fundamental para dar início ao processo.

6. Relativamente aos avaliadores, o estudo aponta que as qualificações exigidas para os avaliadores externos são muito mais exigentes (em muitos países são exigidas formações específicas) do que para os avaliadores internos (Azevedo, 2007; Clímaco, 2006), apesar da complexidade de programa.

7. Finalmente, as conclusões do estudo apontam para a existência de benefícios em “aproximar” os critérios de avaliação dos dois tipos de avaliação em causa, aumentando a “eficácia” e a “eficiência” das mesmas. Mas adverte para a necessidade de contextualização de forma a não resultarem critérios uniformizados para todas as escolas (Azevedo, 2007).

A distinção entre avaliação interna e externa não apresenta grandes desvios entre os autores estudados, estando de acordo com a do estudo da Eurydice. Porém, contribuindo para uma melhor caracterização daqueles dois tipos de avaliação, passamos a referir alguns aspetos salientados por Clímaco (2006). A autora aborda a formalidade dos processos, considerando a avaliação interna como menos formal. Quanto ao modo de desenvolvimento do processo, a

avaliação interna apresenta um carácter “faseado ou progressivo”, isto é, vai aumentando os seus focos de avaliação, “à medida que vai integrando, com sucesso, nas suas práticas e rotinas as recomendações das fases anteriores da avaliação (Clímaco, 2006: 120). A avaliação externa, processo formal, segue um programa previamente estabelecido e negociado com um grupo profissional alheio à entidade a avaliar. As possíveis alterações ao programa dependem “das regras que forem estabelecidas na sua negociação” (Clímaco, 2006: 120).

Gostaríamos ainda de destacar algumas das vantagens e das dificuldades referenciadas sobre aqueles tipos de avaliação, apresentadas por Marchesi (2002). Assim, as vantagens da avaliação interna residem no conhecimento da escola a avaliar, a nível do seu contexto, da sua história, das suas características, dos seus problemas e das interações que se gerem entre todos estes dados. Mas as desvantagens existem: a possível subjetividade do processo, a dificuldade em estabelecer referenciais externos para permitir comparações e a “maior dificuldade em focar todos os problemas que afectam o funcionamento da escola, uma vez que são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar” (Marchesi, 2002: 35).

Relativamente à avaliação externa, as dificuldades situam-se ao nível de um reduzido conhecimento da escola e dos “receios que suscita nos professores”, por não concordar com o processo ou não por se clarificar o seu propósito (Marchesi, 2002: 35). As vantagens deste tipo de avaliação vêm colmatar o que falta à avaliação interna: maior objetividade, comparação de dados entre escolas com características semelhantes. No entanto, Marchesi (2002) salienta que esta vantagem pode “produzir consequências negativas” quando a comparação se torna pública, situando-nos assim no domínio dos rankings (Afonso, 2002a; Costa e Ventura, 2005; Clímaco, 2006; Afonso, 2009; Sá, 2009a). Afonso (2002a: 33) chega mesmo a referir que: “a adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não apenas não contribui para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, como constitui um retrocesso político e educacional injustificável (...)”. Azevedo salienta assim a importância de outras formas de avaliação, no sentido de compensar o efeito “devastador” que “os *rankings* tantas vezes causam; aliás, uma avaliação séria das escolas evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos dessas formas de «avaliação», tão preguiçosas e tão simpáticas para os *média*” (Azevedo, 2007: 21).

Marchesi (2002) apresenta então alguns modelos aplicados na avaliação das escolas que, com o propósito principal de “obter informação relevante e justa, de modo a compreender o

funcionamento das escolas e orientar os seus processos de mudança” (Marchesi, 2002: 37), procuram diminuir alguns “dilemas”, conjugando processos internos e externos. Reforça que nenhum deles é o melhor, pois “depende das condições de cada situação educativa” (Marchesi, 2002: 37). Segue-se uma breve referência aos modelos supracitados.

- A avaliação unidimensional:

“Este tipo de avaliação pode combinar-se (...) com qualquer uma das formas de avaliação externa que analise, apenas, uma dimensão e que proporcione às escolas informação contextualizada dos resultados que obtiver” (Marchesi, 2002: 38).

- A avaliação multidimensional interna:

Atendendo a que “não parece aconselhável que uma avaliação se centre, apenas, num só nível” (Marchesi, 2002: 38), este modelo tem em consideração vários aspetos que influenciam a atividade da escola, nomeadamente os contextos, sociais, culturais e económicos, os processos de escola e de aula, o nível inicial da escola e os resultados obtidos (Marchesi, 2002). Estamos assim no domínio de uma avaliação multidimensional que, segundo o autor, só conseguirá consolidar-se se houver o envolvimento de toda a comunidade educativa, e o apoio da administração central, nomeadamente ao nível da formação dos docentes e da disponibilidade de recursos. Pois “pressionar para que as escolas se auto-avaliem, sem lhes proporcionar orientação nem apoio conduz, na maior parte das vezes, a um processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002: 39).

- A avaliação multidimensional qualitativa externa:

Este tipo de avaliação é aplicada por “um coletivo de inspectores ou supervisores, dependentes normalmente da administração educativa” (Marchesi, 2002: 39). Atende às várias dimensões da realidade educativa e utiliza uma metodologia essencialmente qualitativa, recorrendo a relatórios informativos, entrevistas, observações, entre outros procedimentos, para a obtenção de informação. Segundo este autor, a conjugação desta estratégia com a avaliação interna permite que a escola se conheça mais objetivamente, favorecendo assim a elaboração de planos de melhoria “mais realistas”. Fica assim mais uma vez evidenciada a vantagem da interação entre os processos de avaliação interna e externa.

- A avaliação multidimensional quantitativa externa:

As diferenças deste modelo relativamente ao anterior residem basicamente nos atores responsáveis pela conceção e aplicação da estratégia (“instituições ou agentes externos”) assim como no facto de utilizar uma metodologia essencialmente quantitativa, acarretando vantagens e desvantagens. As vantagens situam-se essencialmente ao nível das comparações que podem ser efetuadas, para além de permitir “estabelecer o valor acrescentado de cada escola, através de comparações ajustadas” (Marchesi, 2002: 39). As desvantagens resultam da complexidade, duração e custo do processo, salientando-se que o “maior rigor da informação torna, paradoxalmente, mais difícil a sua compreensão e, em qualquer dos casos, não faz justiça à complexidade do funcionamento das escolas” (Marchesi, 2002: 40).

Vários são os modelos propostos e aplicados, sem no entanto se concretizar o inicialmente previsto. Assim, por exemplo, relativamente aos modelos de avaliação externa aplicados em diversos países, nomeadamente, Inglaterra e Holanda, Clímaco (2006) refere terem-se tornado demasiado invasivos, alterando o normal funcionamento das escolas e potenciando o “efeito de fachada”.

Mas, apesar da diversidade e das divergências relativamente à avaliação externa, existem também vários consensos. Citando Clímaco (2006: 221): “Existe um grande consenso quanto à necessidade de um enquadramento legal orientador da acção educativa, mas que garanta a autonomia das escolas e os direitos de aprender e ensinar”. É também consensual que, para que haja avaliação, são necessários referenciais que possibilitem comparações. Mas essa informação de referência poderá ser obtida através de diversas práticas, mantendo assim a autonomia das escolas neste processo, interessando no entanto que permita a comparação com outras “escolas comparáveis e compreender até que ponto é semelhante ou diferente” (Clímaco, 2006: 221).

Clímaco (2006: 221) refere ainda dois tipos de consensos. “Uns dizem respeito a aspectos processuais, como por exemplo:

- i) as avaliações externas são conduzidas por equipas de inspectores e não por inspectores isolados, podendo/devendo integrar elementos não inspectores como professores ou pessoas da comunidade, não ligados por qualquer vínculo profissional ou familiar à escola em avaliação (...);
- ii) as avaliações externas são processos relativamente longos e exigem inspectores especializados quer em administração e gestão escolar, quer em currículo e pedagogia;

- iii) cada avaliação dá lugar a um relatório de escola, que constitui simultaneamente um repositório de informação de retorno (feedback), (...) , e uma modalidade de «prestação de contas»”.

Outros dizem respeito ao modo de intervenção face à autoavaliação das escolas:

- i) a avaliação externa poderá seguir diferentes modelos, aplicar-se com intervalos de tempo diferentes, sem que seja obrigatório aplicar-se em todas as escolas em cada ciclo avaliativo; assim, a avaliação constituiria não só um modo de regulação mas também um modo de acompanhamento para as escolas que precisem de mais apoio;
- ii) “a avaliação externa conduzida pelos inspectores tenderá a revestir a forma de meta-avaliação, ou de validação da auto-avaliação, concentrando-se na aferição dos níveis de rigor e de efectividade das políticas educativas de escola e respectivos mecanismos de controlo, bem como dos processos de auto-avaliação relativos ao desenvolvimento dos alunos e ao progresso qualitativo das escolas” (Clímaco, 2006: 222).

Assim, apesar de parecerem contraditórias, os estudos sugerem que avaliação interna e externa não se devem ignorar: a avaliação interna prepara a escola para o olhar externo e a avaliação externa devolve à escola uma apreciação mais objetiva. Desta forma, poderão constituir um dos instrumentos promotores da “melhoria” das escolas (Santos Guerra, 2002; Marchesi, 2002; Clímaco, 2002, 2006; Azevedo, 2007).

• **Avaliação interna versus Autoavaliação**

Segundo Azevedo (2007: 78), “dizemos auto-avaliação institucional para designar um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso”. Mas os vários entendimentos e a ambiguidade do conceito, levam o autor a considerar necessário organizar as “múltiplas modalidades e expressões de auto-avaliação” de acordo com diversas “categorias”, nomeadamente quanto aos propósitos da autoavaliação ou quanto às “*dimensões*” em análise.

Atendendo à perspectiva de Meuret (2002), alguns dos entendimentos do conceito de autoavaliação apresentados por Clímaco (2006) e Azevedo (2007), correspondem ao conceito de “avaliação interna”. Pois citando Meuret (2002: 39): “uma avaliação interna pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo

estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação). Neste segundo caso, quer dizer, quando a avaliação é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso, eu proponho que se fale de «auto-avaliação».

Com o intuito de clarificar este conceito, e de não deturpar o sentido do esclarecimento, resolvemos transcrever a nota do autor (Meuret, 2002: 39): “A origem dos dados utilizados para a avaliação não importa para a definição. Uma auto-avaliação pode muito bem utilizar, entre outros, dados recebidos de escalões administrativos superiores. Inversamente, o facto de os actores de uma escola participarem na avaliação, serem interrogados, integrarem grupos de trabalho não é suficiente para fazer desse processo uma auto-avaliação. A definição aqui apresentada repousa sobre dois critérios políticos: quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola.”

Assim, a avaliação de uma escola levada a cabo por intervenientes de uma comunidade educativa, a partir de um dispositivo já existente, é considerada, segundo Meuret, um processo de avaliação interna e não de autoavaliação, uma vez que a “forma do processo” não foi decidida pelos intervenientes da referida comunidade. Este tipo de autoavaliação também é chamada de “autoavaliação padronizada” (Azevedo, 2007).

Alguns autores, nomeadamente Clímaco (2006: 229), parecem utilizar as duas designações para o mesmo conceito, por exemplo: “Na meta-avaliação, é fundamental estabelecer um equilíbrio entre avaliação interna e externa, o que depende do tipo de instituição que é responsável pela avaliação externa, do modo como a escola aderiu à auto-avaliação e dos instrumentos de trabalho que utiliza”.

Como já referimos anteriormente, no estudo levado a cabo pela Eurydice (Azevedo, 2007), avaliação interna e autoavaliação também se confundem, sendo aquela que é realizada por pessoas que fazem parte da comunidade educativa.

Apresentando outra conceção³², as investigadoras Manuela Terrasêca e Carina Coelho (2009) distinguem avaliação interna de autoavaliação. Assim, entendem avaliação interna como sendo um processo de “recolha e organização de informações para fornecer à entidade

³² Consultado no dia 19 de novembro de 2011, em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/X%20Congresso%20SPCE,%20Terraseca%20e%20Coelho.pdf>

responsável pela avaliação externa, prestando contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo; enquanto que a autoavaliação é entendida como um processo de “análise, reflexão e transformação dos processos educativos, no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo Agrupamento”. Assim, para estas autoras, os processos coexistem: a avaliação interna é responsável pela recolha de informação e a autoavaliação é um processo formativo, “com potencialidades, também, no desenvolvimento profissional docente individualmente e como colectivo”.

- **Autoavaliação... virtudes e obstáculos**

“Entendemos que é esta vertente da avaliação – a *auto-avaliação* – que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa”.

(Costa, 2007: 229)

Vários foram os programas e os projetos que promoveram a autoavaliação como instrumento de melhoria. Assim, por exemplo, o “Projeto-Piloto Europeu”, lançado pela Comissão Europeia em 1997 e do qual derivou o “Projeto Qualidade XXI”, teve como principal objetivo: promover a cultura da autoavaliação nas escolas do ensino não superior em todos os países da Comunidade (Clímaco, 2006). Também o “Projeto Melhorar a Qualidade” teve o intuito de desenvolver experiências voluntárias de autoavaliação (Coelho *et al.*, 2008: 62), baseando-se nos princípios de *Gestão de Qualidade*. O “Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas”, concebido para ser aplicado como meta-avaliação, pretendia, entre outros, “identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas” (Azevedo, 2007). Um dos quatro objetivos principais do atual “Programa de Avaliação Externa das Escolas” é: “Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas”, mantendo assim institucionalizadas as práticas de autoavaliação.

No entanto, apesar de constituir um reconhecido instrumento de melhoria da “qualidade” do sistema educativo, da organização da escola e dos seus níveis de “eficiência” e “eficácia” (Alarcão, 2001; Afonso, 2002a; Meuret, 2002; Clímaco, 2006; Santos Guerra, 2002; Costa e

Ventura, 2005; Azevedo, 2007; Coelho *et al.*, 2008; Roullier, 2008), a autoavaliação é um processo que ainda não se constituiu como “uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (Azevedo, 2007: 80). Também o relatório do Programa de Acompanhamento da autoavaliação das escolas, realizado pela IGE (2010), dá conta dessa dificuldade.

Segundo alguns autores (Meuret, 2002; Marchesi, 2002; Clímaco, 2006), um dos impeditivos é o facto de ser praticada de “forma isolada”. Para além disso, Meuret considera que, para que a autoavaliação possa ser aplicada de forma duradoura e útil, “a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado com o funcionamento do estabelecimento de ensino [coerência interna] e, por outro, com os procedimentos externos de regulação [coerência externa]” (Meuret, 2002: 40).

Para Thurler (2002, *ap.* Azevedo, 2007) não basta que a administração central promova a autoavaliação, é também necessário que seja reajustado o modo de regulação, e que este se adapte ao contexto de cada escola.

A falta de um apoio externo conveniente parece atrasar o desenvolvimento do processo de autoavaliação, sendo necessário, entre outros, o provimento de: formação em métodos e práticas de autoavaliação, legislação de enquadramento e suporte (Clímaco, 2006; SICI, 2003, *ap.* Azevedo, 2007).

No entender de Costa (2007), o desenvolvimento pouco significativo do processo de autoavaliação nas escolas deve-se à falta de institucionalização da “contratualização da autonomia” e da “assessoria qualificada”. Ao referir-se à assessoria, o autor não se refere apenas ao apoio externo, pressupõe também a “assessoria colaborativa, assessoria interna com recursos qualificados, com grupos e equipas que na própria escola desenvolvam esses processos de avaliação” (Costa, 2007: 234). Relativamente à primeira condição básica referida, defende que o desenvolvimento de “projectos educativos e programas de desenvolvimento efectivo das escolas” só é possível no âmbito da “autonomia contratualizada” (Costa, 2007: 234). Em abril de 2008 é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril³³, que pretende, entre outros objetivos, reforçar a autonomia das escolas: “ a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.

³³ Este diploma vem revogar o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, bem como o decreto-regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho, e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. Os artigos 8.º e 9.º³⁴ do referido normativo definem o “Regime de autonomia”. Assim, para além de se esclarecerem os domínios em que as escolas podem “tomar decisões”, definem-se os “Instrumentos de autonomia”, estipulam-se as condições necessárias ao estabelecimento de um contrato de autonomia e, legitima-se, uma vez mais, a avaliação (autoavaliação e avaliação externa) como forma de prestação de contas. Mas, se por um lado, esta “autonomia”, em vários domínios, continua a não passar de “retórica” política (Afonso, 2002a), por outro lado, “não basta «regulamentar» a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja «construída», em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais (...)” (Barroso, 2004: 71). Desta forma, a definição e/ou implementação de estratégias de desenvolvimento organizacional, resultantes do processo de autoavaliação, podem ser postas em causa.

Outro obstáculo ao progresso da autoavaliação reside nas tensões sentidas entre os atores da comunidade educativa, pois o facto de ser um processo interno à escola não significa que esteja livre de conflitos, principalmente se atendermos às divergências sentidas entre encarregados de educação e professores (Afonso, 2002a; Marchesi, 2002; Azevedo, 2007). Mas, as tensões que se fazem sentir estão também presentes entre a administração central e a comunidade educativa. Citando Meuret (2002: 44): “a auto-avaliação é uma prática que muitos professores consideram ameaçadora e afastada da sua actividade directa, na sala de aula. Para além disso, ela exige muito tempo”. Grilo e Machado (2009) apontam também estas tensões, dando conta de um conflito de interesses entre o órgão de gestão e os docentes, “conflito esse que é resolvido pelo exercício de autoridade do presidente do conselho executivo, num quadro de orientação para a acção que, articulando a política com a burocracia, procura adequar a organização às pressões externas em torno da avaliação externa” (Grilo e Machado, 2009: 3554). Os autores salientam ainda o desconforto sentido pelos docentes (em parte por não conhecer o verdadeiro fim da avaliação) quando o domínio a avaliar é a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível dos resultados dos alunos. Uma possível entrada na sala de aula, ou a “melhoria a qualquer preço” aumenta a desconfiança no processo, tornando-se assim

³⁴ O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, constituindo assim a segunda alteração ao referido normativo. O artigo 9.º foi um dos artigos que sofreu reajustamentos (ao nível da redação do ponto 4), no entanto não é alterado o sentido do nosso texto.

mais um fator de atraso na implementação da autoavaliação. Verifica-se assim, que os atores da comunidade escolar “(re)agem” mais à avaliação externa do que às iniciativas internas (Grilo e Machado, 2009).

Encontramo-nos novamente perante um dilema: autonomia e diversidade versus padronização e falta de contextualização. “O problema está em gerir esta tensão, de forma a que a avaliação possa responder tanto às necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola” (Azevedo, 2007: 85).

Parece-nos que o problema poderia ser minimizado com o apoio de instituições de ensino superior ou outras, constituindo por exemplo o “amigo crítico” (ou facilitador externo), já presente no Projeto Qualidade XXI (brevemente descrito na secção – Práticas de avaliação das escolas em Portugal – alguns exemplos). Assim, para além de ajudar as escolas a ultrapassar algumas das dificuldades atrás referidas, o processo de autoavaliação poder-se-ia tornar menos subjetivo e mais credível perante a comunidade educativa (Santos Guerra, 2002; Marchesi, 2002; Clímaco, 2006; Azevedo, 2007).

Mas tal como refere Azevedo (2002: 85), citando vários autores (MacBeath, Meuret e Schratz): “não há uma única forma, correcta ou errada, de proceder à autoavaliação, devendo esta, por isso, reflectir os diversos pontos de vista implicados”.

Portanto, as divergências continuam a existir, mas torna-se necessário clarificar conceitos. Para a análise deste estudo, pretendemos utilizar o conceito de autoavaliação das escolas como sendo um processo de análise e reflexão, conduzido pelos atores de uma comunidade escolar, para seu uso próprio, no sentido de favorecer o desenvolvimento dessa comunidade.

2.3- Prestação do serviço educativo

- **Que serviço educativo?**

Segundo Ballion, “por «serviço educativo» entende-se toda a capacidade de mobilizar os recursos existentes em favor da educação” e, “por «bens educativos» entende-se o conjunto de transformações comportamentais, cognitivas, afectivas e de atitudes operadas pelos beneficiários do serviço educativo, tornadas possíveis pela capacidade de mobilização e adequada utilização dos recursos” (Clímaco, 1991: 40).

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril define como missão de serviço público das escolas: “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”. Esta missão deverá ficar expressa no projeto educativo de cada escola, tal como explicita a alínea a) do ponto 1 do artigo 9.º³⁵ do referido normativo.

Para além do projeto educativo das escolas, parece-nos que a conceção de “serviço educativo” pode ser inferida a partir do quadro de referência para a avaliação externa das escolas. Uma análise sumária dos programas implementados permite verificar que existe alguma variação nesses referentes.

No seu relatório de 2006, o grupo de trabalho de avaliação das escolas³⁶ valoriza sete fatores no domínio da prestação do serviço educativo: “Articulação e sequencialidade”, “Diferenciação e apoio”, “Abrangência do currículo”, “Oportunidades de aprendizagem”, “Equidade e justiça”, “Articulação com as famílias” e “Valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar”.

³⁵ Como já referimos anteriormente, o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. No entanto, esse reajustamento ocorreu no ponto 4 do referido artigo.

³⁶ Relativamente a este grupo de trabalho, já referido na secção – Práticas de Avaliação das escolas em Portugal – alguns exemplos: “O primeiro período de actividade do grupo visou, sobretudo, a preparação da fase piloto de avaliação externa, que foi conduzida e concluída até ao final do ano lectivo e que teve duas vertentes: o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a execução e avaliação do piloto de avaliação externa” (Oliveira *et al.*, 2006).

Na sequência das informações obtidas durante a aplicação do programa, foi feita a revisão da organização e dos instrumentos de avaliação, levando à reformulação de alguns fatores a ter em conta, nos domínios a avaliar. Estas alterações resultaram “por um lado, da dificuldade de analisar e avaliar algumas das questões colocadas e de permitir uma adequada comparação interinstitucional – sentida pelos elementos do Grupo de Trabalho e corroborada pelos avaliadores externos que o exprimiram nos seus comentários— e, por outro, de uma cuidada análise dos resultados das classificações, em que uma elevada correlação positiva ou negativa, parecia indiciar ou redundância ou mistura de conceitos antagónicos” (Oliveira, 2006: 6). As mudanças mais significativas ocorreram ao nível do domínio chave – prestação do serviço educativo, passando a privilegiar os seguintes fatores: “Articulação e sequencialidade”; “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”; “Diferenciação e apoios”; “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”.

Assim, do quadro de referência do Programa de Avaliação Externa das Escolas – 1.º ciclo avaliativo, (a decorrer em 2007 sob responsabilidade da Inspeção Geral da Educação³⁷), constam, relativamente ao domínio - prestação do serviço educativo, os quatro fatores supracitados. Relativamente à possível alusão ao serviço a prestar pela escola, somente se refere, numa das principais linhas orientadoras deste programa: “Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2009: 7).

Nas finalidades do segundo ciclo avaliativo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (iniciado em novembro de 2011), deixa de ser feita referência direta ao conceito de “serviço público de educação” para se ler, num dos seus objetivos: “Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”³⁸. Este novo ciclo de avaliação organiza-se em três domínios – Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão. Constando, do domínio - prestação do serviço educativo, estão os seguintes campos de análise (os designados “factores” no ciclo avaliativo anterior): “Planeamento e articulação”, “Práticas de ensino”, “Monitorização e avaliação das aprendizagens”. Estes reajustamentos, sugeridos pelo Grupo de Trabalho nomeado para elaborar uma proposta para um novo ciclo de avaliação externa de escolas,

³⁷ “Nesse segundo período de actividade, e por incumbência da Srª Ministra da Educação, o grupo de trabalho lançou ainda a 2ª fase de avaliação externa, a decorrer em 2007 sob responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação” (Oliveira *et al.*, 2006).

³⁸ Consultado na página da IGE, em 7 de Novembro de 2011.

resultaram da conjugação de diversos elementos (os fundamentos e os princípios orientadores da avaliação externa das escolas, os pareceres e as recomendações do CNE, para além de outros instrumentos de avaliação do Programa decorrido entre 2006 e 2011), e pretenderam criar uma “nova versão” do quadro de referência: “(i) mais simples e selectiva, (ii) mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo e (iii) moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão (...)” (Almeida, 2011: 22).

Os diversos fatores, ou campos de análise, constantes nos quadros de referência dos diversos programas são explicitados por um conjunto de referentes e indicadores, que pretendem orientar o “trabalho dos avaliadores”. No entanto, consideramos que a preocupação com os resultados da avaliação externa pode levar a que as escolas orientem a prestação do seu serviço educativo por esses indicadores, podendo assim levar a uma limitação da sua ação educativa.

Sobre a missão da escola pública, Torres (2011) apresenta outra perspetiva, num dos seus recentes artigos. A autora dá conta de “uma retórica política democratizadora” contrastante com as medidas implementadas no sistema educativo português, nomeadamente, os exames nacionais, o reforço do controlo dos resultados ou ainda a “opção por lideranças unipessoais” (Torres, 2011: 29). Baseando-se nos dados obtidos a partir de três pesquisas³⁹, identifica diferentes visões de prestação de serviço educativo, traçando dois perfis de escola situados em polos opostos quanto à missão a desenvolver. Num desses perfis é dada ênfase à “excelência” académica, à “função selectiva e meritocrática da escola”, no outro, a tónica está na “igualdade de acesso e sucesso”, privilegiando a diversificação da oferta educativa e a “promoção da participação democrática” (Torres, 2011: 30). Assim, num dos posicionamentos a escola orienta as suas estratégias em função dos resultados académicos (a constituição de turmas e a instituição de prémios escolares, por exemplo), no outro, organiza-se em torno de uma dimensão mais democrática, procurando atender à heterogeneidade do seu público.

Porém, as “margens limitadas da autonomia” geram constrangimentos, pondo em confronto a preocupação de “excelência”, com a preocupação da “democratização” (Torres, 2011: 34), condicionando o serviço público prestado por cada escola.

³⁹ As três pesquisas são: “i) análise crítica dos Relatórios de Avaliação Externa das escolas, nos domínios da organização e gestão escolar e liderança; ii) estudo de caso centrado nos percursos de excelência escolar dos alunos de uma escola secundária; iii) análise dos Projetos de Intervenção dos Directores de escolas” (Torres, 2011: 28).

- **Que indicadores?**

Na sequência dos sucessivos reajustamentos aos quadros de referência para a avaliação externa das escolas, os indicadores propostos vão-se adaptando. Na literatura específica, faz-se referência a diferentes tipos de indicadores, nomeadamente, indicadores de análise de fatores, indicadores de “qualidade”, indicadores de desempenho. Justifica-se assim uma breve reflexão sobre este conceito.

Conceito oriundo das ciências económicas, apresenta “três características básicas: é simples (...); é específico e informativo: dá pistas sobre situações, pessoas ou grupos concretos de pessoas; é avaliativo: pode ser um dos termos de uma comparação, se usado com referentes que permitam a formulação de juízos de valor” (Clímaco, 1991: 30). Também este termo não é consensual. Clímaco (1991: 30) refere a concepção de Desmond Nuttal (1990) que considera que, para descrever a complexidade do real, são necessários “sistemas de indicadores que incluam várias dimensões e vários níveis de análise” que, para permitir juízos de valor, terão de se complementar com referentes. “Assim, podemos ter como referência indicadores de desempenho de outras escolas ou de anos anteriores, em relação aos quais se compara o desempenho do sistema educativo nacional, de sub-sistemas, de grupos de escolas (...)” (Clímaco, 1991: 30).

Consideramos que os indicadores não são “inocentes” pois, tal como refere Clímaco (1991: 30), as diferentes formas de organizar os indicadores em sistemas “correspondem a concepções específicas de educação e de sistemas educativos, assentes em perspectivas e quadros conceptuais de referência diferente. Por isso existem várias propostas de modelos de indicadores (...) uma vez que apoiam a formulação de políticas e a tomada de decisão a qualquer nível”. Por exemplo, para proceder à avaliação dos sistemas educativos nacionais, a União Europeia (2001) estabeleceu dezasseis indicadores de qualidade (Azevedo, 2007). Entretanto, “os projectos na área dos indicadores, no âmbito da União Europeia, evoluíram em função da preocupação do cumprimento da agenda de Lisboa e dos objectivos «Educação e Formação para 2010»” (Azevedo, 2007: 54).

O interesse pelos indicadores data já da década de setenta, momento em que se realizavam estudos comparativos dos sistemas educativos promovidos pela OCDE, em colaboração com organizações como a UNESCO (Clímaco, 2006). Assim, em abril de 1973, “a

OCDE difundiu um texto onde se desenvolvia uma listagem de 43 indicadores estatísticos considerados indispensáveis enquanto instrumentos de medida dos efeitos do ensino, nos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade e da economia” (Clímaco, 2006: 88-89). Tratava-se de encontrar um ensino eficaz e analisá-lo ao nível da economia da educação. Após um grande desenvolvimento, a controvérsia gerada em torno dos indicadores internacionais da educação veio demonstrar que nem tudo é quantificável, ressurgindo o interesse pelos estudos qualitativos da educação (Clímaco, 2006). No final dos anos oitenta, surgiu “uma nova visão da avaliação como instrumento político, e um novo interesse pelos indicadores da educação” (Clímaco, 2006: 95). Esta dimensão política adquirida pelos indicadores de desempenho, adveio da iniciativa da OCDE, em promover a elaboração de um sistema de indicadores internacionais de educação, “útil para diferentes destinatários – administradores, políticos, professores, pais, cidadãos em geral” (Clímaco, 2006: 95). Surge então o “Projecto INES – Indicadores Internacionais do Sistema Educativo”, que representa uma alteração na conceção da avaliação dos sistemas (Clímaco, 2006).

A partir do final dos anos oitenta e início de noventa, foram desenvolvidos vários modelos de indicadores, em diversos países, nomeadamente em Portugal, para além de outros “instrumentos para observação do desempenho das escolas e recolha de dados” (Clímaco, 2006: 121). Estes sistemas de indicadores tinham por base quatro dimensões descritivas das escolas – contexto, recursos, processos e resultados, e refletiam “de certa forma (...) as convicções de todos os que foram consultados”, permitindo uma visão holística do funcionamento da escola (Santos Guerra, 2002), bem como a sua visão “do que significa qualidade do funcionamento das escolas” e de como “regular essa mesma qualidade” (Clímaco, 2006: 121). Mas tal como refere esta autora, por muito complexo que seja um sistema de indicadores, não consegue representar a complexidade da “organização escolar”, pois para além de “representarem apenas uma selecção de variáveis úteis e significativas, descritoras de diferentes facetas de uma situação, (...), algumas dessas facetas são de todo não mensuráveis” (Clímaco, 2006: 124).

A “observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas” é um dos indicadores para o referente - Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, do fator – Acompanhamento da prática letiva em sala de aula, do domínio 2 – Prestação do serviço educativo, do quadro de referência para a

avaliação externa das escolas (1.º ciclo avaliativo). Atendendo ao tema deste trabalho, consideramos importante abordar esta questão controversa.

Já Clímaco (2006: 219) alertou para esta questão quando se referiu ao programa de Avaliação Integrada das escolas, desenvolvido pela IGE: “Um dos pontos mais importantes desta intervenção [Avaliação Integrada] era a observação de aulas. (...) O objectivo não era avaliar a qualidade de cada docente individualmente, mas observar como os alunos trabalhavam em sala de aula – o tipo de actividade, as interacções estabelecidas, as motivações suscitadas e os estímulos dados, o uso do tempo lectivo e a sua distribuição entre o tempo do professor e o tempo dos alunos, a verificação das aprendizagens ou da compreensão das tarefas e o *feedback* que era dado, à turma ou individualmente”. Este programa, iniciado no ano letivo 1997/1998, termina no ano letivo de 2001/2002, sem ter conseguido legitimar a observação de aulas.

Duas das investigações⁴⁰ empreendidas sobre o referido programa vêm de encontro a esta questão, pois concluíram que, apesar de se terem desenvolvido vários processos conducentes à mudança de práticas educativas, “quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efectivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo muito duvidosas” (Costa, 2007: 232).

No segundo ciclo avaliativo da avaliação externa das escolas, os reajustamentos levaram à reformulação do referente e do indicador supracitados. Assim, relativamente ao domínio – Prestação do serviço educativo e ao campo de análise – Práticas de ensino, ao referente – Acompanhamento e supervisão da prática lectiva, correspondem os indicadores: “Formas de monitorização da prática lectiva” e “Orientação acompanhada da prática lectiva” (Almeida, 2011).

Assim, apesar de constituir um indicador valioso para a melhoria da prestação do serviço educativo, contribuindo também para o desenvolvimento profissional dos professores (Costa e Ventura, 2002), e de integrar o sistema de indicadores do quadro de referência da avaliação externas das escolas, a sala de aula continua a ser uma “caixa negra”.

⁴⁰ As investigações foram conduzidas por Helena Libório e Alexandre Ventura, em 2004 e 2006, respetivamente.

- **Que qualidade educativa?**

“Qualidade” e “eficácia” são conceitos complexos que, quando aplicados às organizações educativas, alimentam controvérsias. Em Portugal, o conceito de “qualidade” só se torna relevante, passando a constar de documentos oficiais, a partir do final dos anos noventa (Clímaco, 2006). Mas as políticas educativas atuais procuram a melhoria da “qualidade” dos sistemas de ensino e de educação... O que entender por “qualidade”? O entendimento será o mesmo para todos os atores do sistema educativo?

Citando Afonso (2002b: 65-66): “As políticas de avaliação do desenvolvimento organizacional das escolas desenvolvem-se num quadro de pluralidade de valores e de padrões de referência que realça a sua natureza eminentemente política e subjectiva (...). Neste contexto, os conceitos de desenvolvimento organizacional e de qualidade da educação só ganham sentido se (e quando) forem referenciados ao quadro dos valores de referência mobilizados pelos clientes da “démarche” avaliativa e operacionalizados tecnicamente nos dispositivos e instrumentos de avaliação.” Seguindo esta perspetiva, Coelho *et al.*, (2008: 57) referem que “o conceito de qualidade é relativo e os grupos de interesse têm diferentes prioridades e expectativas. Daí decorre, por um lado, a sua importância e riqueza, mas também a dificuldade em estabelecer formas de o mensurar (...)”.

Mas, “tudo se passa como se o conceito de «qualidade» fosse unívoco e consensual” (Sá, 2009a: 94). Vejam-se se por exemplo as diferentes perceções de “qualidade da educação”, verificadas na análise a um questionário internacional⁴¹: “qualidade dos currículos”, “qualificação do corpo docente”, “estabilidade dos docentes”, “recursos das escolas”, “organização e funcionamento das escolas”, ou ainda, “liderança” (Clímaco, 2006: 54). Segundo a autora, estas interpretações variaram “conforme as funções que os inquiridos desempenhavam no sistema social e no sistema educativo, e as suas expectativas”, indo de encontro à ideia de Afonso (2002b) e Coelho *et al.* (2008). Vejam-se alguns textos normativos, nos quais Clímaco (2006: 54) salienta que: “«qualidade» é um conceito explicitamente associado a «eficiência» e «eficácia», nomeadamente, em vários documentos que regulam a gestão das escolas e projectos especiais, como o Decreto-Lei n.º 172/91 (...)”. Vejam-se ainda as utilizações do conceito “qualidade” em documentos recentes, dos quais destacamos, a título de exemplo, o Relatório

⁴¹ Este questionário, promovido pela OCDE, foi aplicado em Portugal, em 1984 (Clímaco, 2006).

final - Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, de julho de 2011. Neste relatório, o conceito “qualidade” surge logo no título do enquadramento do programa – “Enquadramento e Fundamentos - Uma Avaliação para a Qualidade”. No referido enquadramento, pode ler-se: “O movimento em prol da garantia da qualidade das escolas em Portugal tem como pano de fundo a globalização dos sistemas educativos, em que as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a OCDE e a UNESCO, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, ocupam um lugar de destaque. Internamente, a garantia de qualidade da educação, onde se integra a Avaliação Externa das Escolas, enquadra-se nos princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e na legislação fundamental sobre a avaliação das escolas. (...) Estas diversas fontes sustentam a construção de um quadro de referência que explicita os critérios de uma educação de qualidade” (Almeida, 2011: 15).

Segundo Clímaco (2006: 53), esta falta de explicitação do conceito “qualidade” serve de justificação à implementação de “determinadas políticas como «igualdade de oportunidades», os «recursos humanos e os equipamentos educativos», a «qualificação de todos os envolvidos no processo educativo», a «avaliação dos alunos» ou a «orientação escolar»”. Neste enquadramento, Sá (2009b: 3796) refere que a pluralidade do conceito “qualidade”, “associada à sua despolitização, têm facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e de agentes muito diversos”. Também Enguita (1999) considera que a proliferação da palavra “qualidade” não é inocente. O autor fundamenta o seu discurso fazendo uma retrospectiva sobre o inconformismo estado-unidense face às suas “derrotas” e sobre as sucessivas tentativas de se impor face ao mundo. Dá conta, desta forma, de uma utilização ardilosa do termo, pois pretende mascarar assuntos até então considerados vitais na educação – a igualdade e a igualdade de oportunidades. Assim, os dilemas gerados com a massificação do ensino (igualdade) e com a sua falta de especificidade (igualdade de oportunidades) são transformados em “busca da qualidade”, através de artimanhas políticas, não querendo reconhecer que as políticas de democratização do ensino foram mal implementadas, no sentido em que não permitiram o desenvolvimento de “cada” indivíduo como ser multidimensional que é. Em Portugal, o fenómeno da escola de massas ocorreu “a partir do final dos anos setenta, e com um atraso significativo em relação a movimento idêntico na maior parte dos países europeus” (Afonso, 1999: 55). Seguiram-se as dificuldades inerentes à “explosão escolar”. Segundo Azevedo (2007: 21): “ (...) alguns dos problemas mais difíceis que a escola enfrenta são consequência dos

avanços na democratização, dos esforços de concretização do princípio da educação para todos”.

Vão depois surgindo várias utilizações/aceções do conceito de qualidade, mas “cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem” (Enguita, 1999: 99). Corroborando desta perspetiva, Gentili (1999: 172) refere que “devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (...). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas”.

De facto, o conceito de qualidade é “multifacetado” (Enguita, 1999; Gentili, 1999; Afonso, 2002a; Clímaco, 2006; Coelho *et al.*, 2008; Sá, 2009a, 2009b) mas, tal como refere Sá (2009a: 94), não há “nada de demoníaco no termo qualidade”, devendo ser postos “a descoberto (...) os discursos hegemónicos que veiculam versões monolíticas (...) de uma realidade que é por natureza plural”. Pois sendo a escola “um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais”, a qualidade da escola não se reconhece “apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo, na sua *qualidade democrática*”, pelo que as formas de avaliação das escolas deverão estar em consonância com essa complexidade, sendo necessário “repensar as formas de avaliação educacional” (Afonso, 2002a: 35-36). Assim, não basta avaliar a “qualidade” da escola com base nos resultados escolares dos seus alunos (Sá, 2009b), mas a “tensão entre a dimensão democrática das escolas e a pressão para a produção de resultados” (Torres, 2011:30) tem dificultado a construção de um dispositivo de avaliação pluridimensional da prestação do serviço educativo (Sá, 2009a).

Reconhecendo a vastidão do campo da “qualidade” educativa, e dada a limitação deste trabalho (tanto a nível de objeto de estudo como de tempo), encerramos este ponto com uma citação de Almerindo Afonso que, apesar de retirada de uma obra de 1998, se encontra na ordem do dia: “(...) os pressupostos que passam neste período a orientar a política educativa, não sendo totalmente diferentes dos que foram seguidos pelos dois ministros da educação anteriores (João de Deus Pinheiro e Roberto Carneiro), são, todavia, mais fáceis de identificar

ideologicamente. As ressonâncias neoliberais são agora mais claras, parecendo apontar para o desinvestimento na educação pública a ser compensado pela introdução da qualidade e pelo da eficiência do sistema” (Afonso, 1998: 224).

CAPÍTULO III – QUADRO METODOLÓGICO/CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

3.1- Estratégia⁴² de investigação - Estudo de caso

As investigações nas Ciências da Educação têm sido cada vez mais frequentes, levando à definição de diferentes “panorâmicas metodológicas”. Segundo Afonso (2005: 42), uma possível tipologia da investigação educacional consiste em considerar três modalidades: “os estudos históricos”, “os estudos naturalistas” e “os estudos experimentais”, distinguindo-se essencialmente pelos propósitos da iniciativa. Situamos a nossa investigação nos estudos naturalistas, pois pretendemos estudar uma situação concreta, sem que haja a nossa intervenção em termos de manipulação de variáveis⁴³.

Associadas a esta modalidade de investigação, estão abordagens qualitativas e quantitativas. Reconhecemos que estas duas abordagens não são consensuais, pois tal como refere Afonso (2005: 13): “estão no centro de controvérsias e clivagens profundas nas Ciências Sociais e, particularmente, no âmbito da investigação educacional”.

Assim, durante o século XIX e parte do século XX, predominaram as investigações quantitativas, baseando-se numa perspetiva positivista associada “ao estudo dos fenómenos do mundo natural e à utilização do método experimental” (Afonso, 2005: 19). Mas, “ao longo das últimas três décadas, assistiu-se a um movimento crescentemente poderoso de afirmação das chamadas metodologias qualitativas na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Esteves, 2006: 105). Contudo, a controvérsia entre investigadores qualitativos e quantitativos não parece estar resolvida. Alguns autores, tal como Stake, consideram que a “distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase – pois ambas são misturas” (2009: 52). No entanto, o mesmo autor estabelece uma distinção dizendo que: “Os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos

⁴² Entende-se por *estratégia* a “Forma como a investigação é realizada, ajustando as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (Afonso, 2005: 124).

⁴³ “*Variáveis* são classes ou categorias gerais que expressam factos ou situações específicas. O género, a idade o stresse, a experiência profissional, (...), são variáveis, entre muitas outras (...)” (Afonso, 2005: 43).

privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo que existe” (Stake, 2009: 53). Já Bogdan e Biklen (1994) diferenciaram os dois tipos de métodos. Assim, segundo estes autores, o plano delineado pelos investigadores qualitativos é um plano flexível, por exemplo, as fases de investigação não são tão notórias na investigação qualitativa, podendo, planeamento e análise de dados ocorrerem simultaneamente. Mas uma das questões centrais entre os defensores de cada uma destas perspetivas é a da objetividade versus subjetividade, sendo que a falta de objetividade é um dos problemas apontado às metodologias qualitativas. Ora, considerando que a natureza humana é subjetiva, seria utópico pensar eliminá-la de determinados tipos de investigação, tal como os de educação. Segundo Berger e Luckmann (1966, *ap.* Afonso, 2005: 14): “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjectivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo”. Devemos então assumir que existe, considerando-a “como um elemento essencial da compreensão” (Stake, 2009: 60), e tentar reduzir os seus efeitos, utilizando, por exemplo, mais do que uma técnica de recolha de dados (Stake, 2009).

A falta de consenso também existe em torno da natureza da investigação a desenvolver nos estudos de caso. Coutinho e Chaves (2002: 225) defendem que “se é verdade que na investigação educativa em geral (...) abundam mais os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos (...)”. No seguimento desta ideia, Ponte (2006: 9-10) afirma que “em educação, (...) têm-se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. No entanto, isso não é uma característica essencial deste tipo de investigação. Embora não sejam muito frequentes, podem ser realizados estudos de caso recorrendo a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto”.

Mas tal como refere Afonso (2005), o desenvolvimento de um estudo de caso prende-se com a natureza do objeto de estudo e não com a opção metodológica.

Um estudo de caso pretende dar a conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, um programa, uma instituição, uma política ou uma unidade social (Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 2001; Coutinho e Chaves, 2002; Stake, 2009). Trata-se de estudar algo em particular, “isto é, (...) uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e,

desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006: 2).

Para vários autores, nomeadamente Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001) e Lessard-Hébert *et al.* (2008), um estudo de caso poderá ser um estudo de caso único “no geral o projecto de caso único é eminentemente justificável sob certas condições – nas quais o caso representa um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador” (Yin, 2001: 67), ou um estudo de caso múltiplo “(...) visa descobrir convergências entre vários casos” (Lessard-Hébert *et al.*, 2008: 170). Além disso, Bogdan e Biklen (1994: 97) também referem estudos de caso comparativos, quando “dois ou mais estudos de casos são efectuados e depois comparados e contrastados”.

Por sua vez, Stake (2009) apresenta três tipos de estudo de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. No estudo de caso intrínseco, o investigador tem a necessidade de compreender um caso particular, onde se encontra o centro da sua investigação. No estudo de caso instrumental, o investigador pretende compreender para além do caso em si, ou seja, o caso funciona como um instrumento para compreender outros fenómenos. No estudo de caso coletivo, o investigador recorre à comparação de vários casos instrumentais para possibilitar um conhecimento mais profundo de um determinado fenómeno.

A complexidade do contexto teórico e metodológico dos estudos de casos, pode levar “a uma ambiguidade da comunicação” (Afonso, 2005). Para resolver este problema, recorre-se à “triangulação”. Citando Stake (2009: 121): “Na nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de fazer as coisas bem feitas. Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de triangulação”. Stake propõe as seguintes formas de triangulação: triangulação das fontes de dados; triangulação do investigador; triangulação da teoria e triangulação metodológica. Na triangulação das fontes de dados “vamos ver se o fenómeno ou caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente” (Stake, 2009: 126). Relativamente à triangulação do investigador “arranjamos outros investigadores para observarem a mesma cena ou fenómeno” (Stake, 2009: 126). A triangulação da teoria ocorre “ao escolher co-observadores, painelistas ou analistas de pontos de vista teóricos alternativos (...)” (Stake, 2009: 127). Por último e de uma forma mais reconhecida, a triangulação metodológica ocorre “com abordagens

múltiplas no âmbito de um único trabalho”, destacando que “quando falamos de métodos no estudo de caso, estamos de novo a falar principalmente de observação, entrevista e análise de documentos” (Stake, 2009: 127).

Assim, a triangulação permite, por um lado, “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005: 73).

Stake (2009) refere também a possibilidade dos atores envolvidos no estudo participarem na triangulação de dados, através de um processo denominado “verificação dos intervenientes”. Neste processo, solicita-se ao ator (entrevistado, por exemplo) que verifique os registos que o investigador realizou sobre o que disse ou sobre uma ação que realizou. Para este autor, “a verificação dos intervenientes (...) não é muito satisfatório, mas totalmente necessário” (Stake, 2009: 129).

Com este estudo avaliativo, tal como já referimos anteriormente, não pretendemos efetuar generalizações. Esta investigação centra-se num agrupamento de escolas e, mais precisamente, nas repercussões do processo de Avaliação Institucional em três fatores (articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática letiva em sala de aula, bem como diferenciação e apoios) do domínio da prestação do serviço educativo. Assim, atendendo à questão central desta investigação e aos objetivos previamente definidos, pretendemos desenvolver um estudo de caso, recorrendo tanto a metodologias qualitativas como quantitativas, arriscando-nos a alguns dissabores, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 63): “os investigadores inexperientes que tentam combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam-se com sérios problemas”.

3.2- Técnicas⁴⁴ de recolha dos dados

Segundo Afonso (2005: 88), nas investigações naturalistas, “as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário”. Para De Bruyne *et al.* (1975, *ap.* Lessard-Hébert *et al.*, 2008 : 143), as investigações qualitativas utilizam preferencialmente, três grupos de “modos” de recolha de dados: “o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental”.

De acordo com Coutinho e Chaves (2002: 224), uma das principais características do estudo de caso está relacionada com a recolha de dados: “o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.”. Também para outros autores, nomeadamente Bogdan e Biklen (1994) e Ponte (2006), este tipo de estudo envolve o recurso a diversos instrumentos e estratégias para a recolha e análise de dados. Para Ponte (2006), um estudo de caso tem um forte cunho descritivo, tendo por base uma “descrição grossa”, ou seja, “factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa, do seu objecto de estudo”.

Assim, para a concretização deste estudo recorreremos a várias técnicas supracitados, nomeadamente, ao inquérito por questionário, à entrevista semiestruturada e à análise de documentos. Na elaboração dos instrumentos⁴⁵ de inquérito (questionários e entrevistas) tivemos em atenção Afonso (2005: 105), segundo o qual, “a construção de um questionário desenvolve-se através da elaboração de uma *grelha* ou *tabela* de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar”. Foi então elaborada uma tabela (Anexo I) onde, tendo por base a questão central desta investigação, se relacionaram os temas a investigar com os objetivos específicos a alcançar, servindo-nos

⁴⁴ Entende-se por *técnicas*: “Modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos” (Afonso, 2005: 124).

⁴⁵ Entende-se por *instrumentos*: “Objectos construídos e/ou seleccionados para utilização na recolha e/ou análise da informação empírica” (Afonso, 2005: 124).

assim de guia para a elaboração de questões. Sempre que necessário, procedemos ao reajustamento dos instrumentos utilizados ao longo da investigação⁴⁶.

3.2.1- O inquérito por questionário

Este método consiste em inquirir um determinado grupo alvo, com vista a conhecer, entre outros, as suas perceções sobre determinados assuntos (Ghiglione e Matalon, 1993). Citando Afonso (2005: 102): “o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização (...)”. É possível, desta forma, estudar uma amostra representativa, permitindo conclusões mais válidas. Mas a aplicação deste tipo de inquérito também permite utilizar as respostas de cada indivíduo como referência para a aplicação de outros métodos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista ou a observação direta (Quivy e Campenhoudt, 2008). Outra vantagem desta técnica referida por estes autores é o facto de possibilitar o estabelecimento de correlações entre as informações recolhidas.

Mas existem limitações na aplicação desta técnica, nomeadamente no que respeita à “superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 198). Ghiglione e Matalon (1993) salientam as possíveis divergências entre a linguagem do investigador e a dos inquiridos. Por outro lado, tal como refere Afonso (2005: 103): “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem”.

Neste estudo foram aplicados questionários de “administração directa”⁴⁷ a três grupos de atores da comunidade escolar: professores, encarregados de educação e alunos.

Assim, elaboramos três questionários (Anexos II, III e IV)⁴⁸, tendo por base, para além da tabela do Anexo I, a análise de documentos estruturantes do agrupamento em estudo,

⁴⁶ Apesar dos reajustamentos efetuados, os temas/objetivos mencionados em alguns dos documentos que elaborámos (nomeadamente, dispositivos de tratamentos de dados) podem não corresponder integralmente aos temas/objetivos constantes do anexo I, por termos procedido a uma ligeira alteração do mesmo.

⁴⁷ “Chama-se de «administração directa» [o questionário] quando é o próprio inquirido que o preenche” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 188).

⁴⁸ Os anexos II, III e IV correspondem, respetivamente, aos questionários aplicados aos docentes, encarregados de educação e alunos.

nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o relatório de Avaliação Externa (abril 2009) e o relatório de autoavaliação do ano lectivo 2009/2010⁴⁹.

Optámos por construir questionários com proposições afirmativas (Afonso, 2005), sobre as quais os respondentes teriam de dar o seu grau de concordância, utilizando para tal uma escala de concordância com cinco níveis (escala de Likert)⁵⁰.

Todos os questionários se apresentam divididos em seis partes: na primeira é feita uma contextualização do questionário, para além de um pedido de colaboração do possível inquirido; na segunda parte, solicitam-se informações sobre o inquirido, tendo o cuidado de preservar o seu anonimato; na terceira, são dadas instruções para o preenchimento dos questionários, que segundo Ghiglione e Matalon (1993), devem ser rigorosas. É no restante questionário que o respondente é chamado a dar a sua opinião sobre o tema em estudo. Assim, na quarta parte são apresentadas proposições de âmbito mais geral sobre o tema em estudo; na parte seguinte, pretendia-se que o respondente comparasse o período antes e depois da avaliação externa do agrupamento e, finalmente, na última parte do questionário, foi dada a possibilidade ao respondente de apresentar a sua opinião sobre algum aspeto importante que possa não ter sido abordado ao longo do questionário. Com esta questão aberta, pretendia-se não só possibilitar a obtenção de informações facilitadoras da interpretação de dados mas, também, dar “à pessoa a impressão (...) de que de facto está a ser ouvida” (Ghiglione e Matalon, 1993: 129).

Atendendo à pluralidade dos respondentes, tivemos o cuidado de adaptar a linguagem utilizada em cada questionário, (Ghiglione e Matalon, 1993). Estes instrumentos foram também aplicados experimentalmente a um grupo de professores, encarregados de educação e alunos diferentes dos que foram submetidos ao estudo (Ghiglione e Matalon, 1993; Afonso: 2005), no sentido de melhorar estes instrumentos e de verificar o tempo de preenchimento dos questionários. Para a aplicação destes questionários-teste⁵¹, recorreremos a amostras seleccionadas com base nos critérios que utilizámos para definir as amostras do nosso estudo⁵². Recolhidas as sugestões, procedemos ao reajustamento dos questionários, que se prenderam essencialmente

⁴⁹ Este relatório foi consultado a partir da página do agrupamento na *Internet*, no final do ano de 2011. Apesar de reconhecer a importância de outros relatórios de autoavaliação para a elaboração dos instrumentos de técnica de inquérito, resolvemos construí-los antes de nos serem facultados, de modo a realizar o nosso estudo dentro do tempo definido para tal.

⁵⁰ “As escalas de Likert têm um carácter sumativo e consistem em escalas de cinco níveis para avaliar concordância ou discordância em relação a uma determinada atitude ou afirmação (...)” (Afonso, 2005: 108).

⁵¹ Os questionários-teste foram aplicados numa turma de 9.º ano com dezoito alunos; dos dezassete questionários entregues aos professores foram devolvidos nove e, dos vinte e quatro questionários entregues a alunos para os respetivos encarregados de educação, foram devolvidos dez.

⁵² Esses critérios são apresentados na secção - Seleção das amostras, deste capítulo.

com a facilidade de leitura, pormenorização das instruções e compreensão de algumas proposições (questionários dos alunos).

Devido à faixa etária dos alunos inquiridos (alunos de 9.º ano), foi feito um pedido de autorização aos encarregados de educação (Anexo V) para a aplicação dos questionários, pois tal como refere Stake (2009: 74): “É essencial obter uma autorização especial escrita dos pais para dar atenção pessoal a crianças”.

Finalmente, antes de deixar os questionários na escola sede do agrupamento em estudo, foi acordado o modo de implementação dos mesmos com o diretor⁵³, para além de termos efetuado listagens dos professores e alunos (inquiridos e/ou cujos encarregados de educação seriam inquiridos), de modo a agilizar o processo.

3.2.2- A entrevista

Para além de constituir “uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista” (Afonso, 2005: 97), a entrevista permite complementar o inquérito por questionário (Ghiglione e Matalon, 1993), cuja “superficialidade das respostas, (...) não permitem a análise de certos processos (...)” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 193). Assim, a entrevista consiste “numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005: 97). Para Yin (2001), a entrevista tem um papel fundamental nos estudo de caso, pois permite explorar, descrever ou ainda explicar o objeto de estudo.

Para Stake, o seu interesse consiste em obter respostas ricas em conteúdos. O entrevistador deve saber escutar, tirar notas e pedir esclarecimentos: “(...) o entrevistador necessita acima de tudo de ouvir, talvez de tomar algumas ou muitas notas, consoante a ocasião proporcionar, mas deve manter-se no controlo da recolha de dados, pensando na forma que o relato virá a ter por escrito” (Stake, 2009: 82). Lessard-Hébert *et al.* (2008), aludindo a diversos autores, referem que a técnica da entrevista pode ter uma função preparatória ou instrumental ou uma função técnica essencial. Powney e Watts (1987, *ap.* Lessard-Hébert *et al.*, 2008: 162)

⁵³ Os questionários aos professores foram entregues pessoalmente por um assistente operacional, devendo, os inquiridos, devolvê-los na direção do agrupamento; aos encarregados de educação foram entregues pelos seus educandos que, após o seu preenchimento, os entregaram aos respetivos diretores de turma; aos alunos foram aplicados durante uma aula de Formação Cívica, após ter sido entregue, ao diretor de turma, a autorização do respetivo encarregado de educação para o seu preenchimento.

“sugerem duas grandes categorias: 1. a entrevista orientada para a resposta; 2. a entrevista orientada para a informação.”

Evidenciam-se assim dois tipos de entrevistas classificadas segundo “o seu grau de directividade – ou melhor, de não-directividade – e, por conseguinte, segundo a profundidade do material verbal recolhido” (Bardin, 2009: 89). Enquanto na entrevista orientada para a resposta, o investigador orienta o entrevistado com um plano de questões previamente estabelecido (que poderá ser mais ou menos flexível), na entrevista orientada para a informação, o investigador “encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Temos assim, por um lado, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas (também designadas diretivas, semidiretivas ou semirrígidas) e por outro, entrevistas não estruturadas (também designadas não diretivas ou abertas), tal como sugerem diversos autores (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso, 2005; Léssard-Hébert *et al.*, 2008; Quivy e Campenhoudt, 2008; Bardin, 2009).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 193), a entrevista é especialmente adequada quando se pretende “a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado”. Segundo os mesmos autores, este método permite a recolha de elementos com elevado “grau de profundidade”, sem no entanto interferir nos “quadros de referência” dos interlocutores.

Atendendo a que o nosso estudo se centra nos processos de Avaliação Institucional, nomeadamente, na perceção dos procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento em estudo, desde o ano letivo em que decorreu a avaliação externa (2008/2009), realizámos entrevistas a quatro atores que consideramos informantes privilegiados: o diretor do agrupamento nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009; o diretor do agrupamento nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011; o diretor do agrupamento no ano letivo 2011/2012 e o coordenador da equipa de autoavaliação (este informante acumula o cargo de Presidente do Conselho Geral).

Foram então elaboradas entrevistas semiestruturadas, com base num guião “que constitui o instrumento de gestão da entrevista (...)” (Afonso, 2005: 99). A elaboração deste guião teve por base, tal como os questionários, a tabela do Anexo I, a análise de documentos estruturantes do agrupamento em estudo e uma breve análise dos questionários aplicados. Do guião (Anexo VI)

constam cinquenta e duas questões⁵⁴, distribuídas pelos sete temas centrais previamente definidos, sendo que, parte delas funcionaram como questões subsidiárias, de forma a orientar a entrevista para os objetivos pretendidos. No referido guião assinalam-se as questões destinadas a cada interveniente, pois espera-se que cada um contribua com informações específicas na resposta à questão central deste trabalho. Stake (2009: 82) coloca a possibilidade de “entregar uma cópia [das perguntas] ao inquirido”, de forma a evidenciar “a preocupação” em cumprir alguns objetivos, evitando as “simples respostas de sim ou não”. A possibilidade de direcionar as respostas dos entrevistados constitui uma das vantagens desta técnica. Mas, Quivy e Campenhoudt (2008: 76) salientam que o entrevistador “deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, nomeadamente envolvendo-se em debates de ideias ou tomando posição sobre afirmações do entrevistado”. Aconselham também que deverá intervir “da forma mais aberta possível” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 77). Afonso (2005: 101) salienta ainda que “as dificuldades na gestão de entrevistas” podem “gerar respostas entendidas pelos entrevistados como socialmente desejáveis”.

Outra dificuldade esteve relacionada com a marcação das entrevistas, pois para além da conjugação de agendas profissionais (devemos salientar que alguns dos entrevistados já não se encontravam a exercer funções no agrupamento de escolas em estudo), é necessário que as entrevistas se desenrolem “num ambiente e num contexto adequados” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 77). Desta forma, sem querer sair do ambiente escolar, procurámos marcá-las para um período de interrupção letiva, evitando assim, os constantes ruídos característicos de uma escola, um limite de tempo muito definido (devido ao horário dos entrevistados) e uma maior possibilidade de interrupções. Estes aspetos são fundamentais quando se pretende efetuar a gravação das entrevistas. Sobre este assunto, a opinião dos autores diverge. Assim, enquanto Stake (2009: 82) desvaloriza a gravação das entrevistas, “a menos que (...) se tencione fazer uma apresentação oral”, para Quivy e Campenhoudt (2008: 76), “do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista”. Já para Léssard-Hébert *et al.* (2008), o fundamental será registar por escrito os dados provenientes de entrevistas, podendo esse documento ser uma transcrição da gravação. Ghiglione e Matalon (1993: 181) consideram que as entrevistas estruturadas devem ser gravadas, pois “é o único meio de conservar integralmente o que foi dito”, permitindo ao entrevistador preocupar-se com o decorrer da entrevista.

⁵⁴ A análise dos questionários levou a um reajustamento do guião da entrevista, tendo sido acrescentada uma questão no tema “Impacto da autoavaliação”.

Assim, optamos por efetuar as gravações deste tipo de inquérito, para o qual, respeitando a ética da investigação, pedimos autorização, antes de as iniciar. Clarificámos ainda os inquiridos que, caso o desejassem, após a transcrição das entrevistas, poderiam proceder as alterações que considerassem necessárias. Segundo Stake (2009: 129), este processo de “verificação dos intervenientes” pode não ser “muito satisfatório, mas totalmente necessário”. Enviámos o texto do inquérito a um dos entrevistados que o solicitou, e obtivemos um relato em que as sugestões apresentadas permitiram “melhorar a descrição” (Stake, 2009: 129).

Seguindo ainda as recomendações de Ghiglione e Matalon (1993), esclarecemos os entrevistados sobre os objetivos do nosso estudo, a razão pela qual foi selecionado para a entrevista e reforçámos o anonimato do seu discurso.

3.2.3- A análise documental

Também a análise de documentos pode constituir um complemento da atividade do investigador, sendo, segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 203), uma técnica particularmente adequada à “análise da mudança nas organizações”. Assim, segundo Afonso (2005: 88), “a pesquisa arquivística [ou documental] consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”. Enquadrando-a nas técnicas de natureza qualitativa, Lessard-Hébert *et al.* (2008: 143) especificam que “a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”. Baseando-se em Chaumier (1988, 1989), Bardin (2009: 47) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referência”. Apesar de algumas semelhanças entre a análise documental e a análise de conteúdo, estas técnicas distinguem-se quanto ao objeto de estudo (documentos e “mensagens”, respetivamente); ao tipo de estudo desenvolvido (principalmente classificação-indexação e análise categorial, respetivamente) e ao objetivo do estudo (condensação da informação para posteriores consultas e “manipulação de mensagens” para posteriores inferências, respetivamente) (Bardin, 2009: 48).

Para Stake (2009: 84), “quase todos os estudos verificam alguma necessidade de examinar jornais, relatórios anuais, correspondência, actas de reuniões e coisas do género. Recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas”. A pesquisa documental é importante no sentido de tornar significativas as evidências provenientes de outras fontes. Segundo Léssard-Hébert *et al.* (2008: 144) “trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”.

Afonso (2005: 89) considera que se devem distinguir três tipos de documentos a investigar: “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados”. Yin (2001) defende que sejam considerados os seguintes documentos: cartas, agendas, documentos administrativos, jornais, etc.

Sugere ainda que tenhamos cuidado na utilização dos documentos, porque nem sempre retratam a realidade: “Na verdade, os documentos devem ser cuidadosamente utilizados e não se deve tomá-los como registros literais de eventos que ocorreram” (Yin, 2001: 109). Para além desta limitação, Quivy e Campenhoudt (2008: 203) apontam outras, nomeadamente a dificuldade/impossibilidade de acesso aos documentos ou ainda a falta “de adequação dos dados às exigências da investigação”. No entanto, estes autores também salientam vantagens desta técnica, como por exemplo, “a economia de tempo e de dinheiro”, ou ainda o menor recurso “às sondagens e aos inquiridos por questionários”, que se tornam aborrecidos para os respondentes (2008: 203). Afonso (2005: 88) destaca ainda a possibilidade de recolher dados com “uma abordagem *não reactiva*” evitando assim, por exemplo, mudanças de comportamento nos inquiridos causadas pela presença dos investigadores.

Assim, considerando a classificação de Afonso (2005), procedeu-se essencialmente à análise de documentos oficiais. A análise de alguns normativos legais, nomeadamente a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro e o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, encontra-se ao longo do enquadramento teórico deste trabalho. No entanto, outros normativos foram estudados, no sentido de verificar a evolução de políticas educativas e de alguns conceitos associados, para além de permitir a orientação da nossa investigação. Neste sentido, procedeu-se também à

análise da Recomendação n.º 1/2011, do D.R. n.º 5, Série II de 7 de janeiro do Conselho Nacional de Educação e de vários relatórios da Inspeção Geral de Educação.

É de salientar que o acesso a este tipo de documentos tem sido facilitado com a evolução da *Internet*. Citando Afonso (2005: 91): “O desenvolvimento da Internet e da *World Wide Web* tem vindo a alargar sensivelmente o campo de actuação da pesquisa arquivística, numa lógica «não interferente» (...)”.

Assim, numa primeira fase do nosso estudo, acedemos a documentos estruturantes do Agrupamento em estudo através da sua página publicada na *Internet*. Confirmando a ideia de Quivy e Campenhoudt (2008: 204): “(...) de uma maneira geral, os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais”, realizámos uma breve análise do Projeto Educativo, dos Projetos Curriculares de agrupamento dos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, do relatório de avaliação externa⁵⁵ (abril 2009) e do relatório de autoavaliação de 2009/2010, de modo a contextualizar o nosso estudo. Posteriormente, esta análise contribuiu para a elaboração dos instrumentos de inquérito, tal como já referimos anteriormente.

Só numa fase seguinte, após a elaboração/aplicação dos questionários e a realização de duas entrevistas, nos foram facultados outros documentos relativos ao trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação do agrupamento, nomeadamente o relatório de autoavaliação de 2010/2011.

3.3- Tratamento e análise dos dados

“A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2001: 131). Num estudo qualitativo, a análise de dados não ocorre num momento específico (Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 2008; Stake, 2009), no entanto, é “normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática” (Bogdan e Biklen, 1994: 84).

⁵⁵ Atendendo ao tema deste trabalho, e à importância dos documentos para o seu desenvolvimento, decidimos apresentar, em anexo, uma breve análise do relatório de avaliação externa (Anexo VII), de dois relatórios de autoavaliação (Anexos VIII e IX) e ainda do projeto educativo 2009-2013 (Anexo XII).

Nos estudos de caso, Stake (2009: 89) salienta duas formas do investigador alcançar novos significados: “através da interpretação directa da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe”. Para o autor estes dois métodos “dependem em larga escala da busca de padrões”, padrões esses que podem ser conhecidos antecipadamente (baseados nas questões de investigação) ou que podem surgir a partir da análise (Stake, 2009: 93). Também Ghiglione e Matalon (1993) referem a “agregação” como um método de interpretação dos dados.

Ainda relativamente aos métodos de análise das informações recolhidas, Quivy e Campenhoudt (2008: 233) referem que: “Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”. Referem ainda, tal como outros autores, nomeadamente Pacheco (2006), que as técnicas de análise de dados mais utilizadas são a análise de conteúdo e a análise estatística.

A análise de conteúdo oscila entre dois polos: o “desejo de rigor” e a “necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” Bardin (2009: 31). Assim, para autores como Berelson e Lazarsfeld (1952, *ap.* Esteves, 2006: 108), a análise de conteúdo é uma “técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Já para outros, como por exemplo Holsti (1958, *ap.* Esteves, 2006: 108), esta técnica pode definir-se como sendo “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Mas para Bardin (2009: 44), estas duas perspectivas complementam-se, considerando a análise de conteúdo como sendo: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Esteves (2006: 108) acrescenta ainda que, “por se apresentarem com um fundamento explícito”, as inferências realizadas pelo investigador, permitem que “possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 230-231), as limitações da análise de conteúdo dependem do método⁵⁶ utilizado, pois estes “variam muito de um para o outro”. Assim, enquanto alguns são muito “simplistas”, outros são “muito pesados e laboriosos”, o que exige, por parte do investigador, uma clara definição do que pretende com a utilização desta técnica. No campo das vantagens, estes autores referem várias: estudar o que está “implícito”; obrigar o investigador a tomar uma atitude de distanciamento face às interpretações “espontâneas”; permitir um estudo posterior, uma vez que a “comunicação” está reproduzida num “suporte material”; possibilitar um estudo metódico e sistemático sem retirar “profundidade” ao trabalho e criatividade ao investigador.

Utiliza-se a análise estatística dos dados sempre que “estes últimos sejam recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 224). Estes autores apontam como vantagens desta técnica: “a precisão e o rigor do dispositivo metodológico”; a possibilidade de manipular um grande número de variáveis rapidamente; “a clareza dos resultados”, principalmente quando se apresentam as informações através de gráficos. As limitações residem essencialmente no facto da análise estatística não permitir explicar as relações descritas. Cabe ao investigador elaborar essas explicações, com base no modelo teórico que estabeleceu.

Com a análise das informações recolhidas, que tem subjacente a questão central e os objetivos específicos desta investigação, confrontam-se os dados, interpretam-se e constrói-se informação, que pretende ser o mais significativa possível.

Assim, para o tratamento dos questionários recorreremos à análise estatística utilizando o programa - IBM SPSS Statistics 20. Inserindo os dados recolhidos, construímos os ficheiros de dados no referido programa, o que “é fundamental para o manuseamento fácil, intuitivo, correto e seguro das variáveis no momento da realização da análise quantitativa” (Martins, 2011: 25). Seguiu-se uma análise estatística descritiva, com o cálculo de medidas de tendência central e de

⁵⁶ Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), tomando por referência a classificação de Laurence Bardin, a análise de conteúdo compreende três grandes categorias de métodos: análises temáticas (nas quais se inclui a análise categorial), análises formais e análises estruturais.

dispersão para cada variável⁵⁷ previamente definida, bem como a elaboração de representações gráficas. Optámos por construir tabelas e gráficos⁵⁸ para todas as variáveis dos três questionários aplicados, facilitando deste modo a sua análise. Seguiu-se a análise estatística inferencial, o que “consiste no processo de tirar conclusões sobre valores desconhecidos de uma população (parâmetros), a partir de estatísticas obtidas de medidas efetuadas nos elementos da amostra” (Afonso, 2005: 117). Realizámos o teste de Wilcoxon como teste de diferenças em contexto de *Design intra-sujeitos* (Martins, 2011: 180) e ensaiamos dois testes de associação: o coeficiente de correlação de Spearman (Martins, 2011: 111) e o teste de Qui-Quadrado (Martins, 2011: 121).

Para o tratamento dos dados suscitados⁵⁹ (informações das entrevistas e das respostas à questão aberta dos questionários), recorreremos à análise de conteúdo. Mas, atendendo a que este é “um trabalho moroso e a exigir paciência” (Esteves, 2006: 112), estamos conscientes de que o tempo disponível para a sua concretização não nos permitiu uma análise tão rigorosa quanto o desejávamos.

Para analisar as respostas à questão aberta⁶⁰ dos questionários aplicados, que, sendo opcional, foram em número reduzido⁶¹, optámos por efetuar um tratamento mais simplificado. Assim, efetuámos o levantamento das respostas, procedendo a uma “leitura flutuante”⁶² para, por um lado, avaliar a pertinência⁶³ das respostas para o estudo em causa e, por outro lado, permitir a inferência de categorias de modo a classificá-las. Atendendo ao teor das respostas dadas, decidimos utilizar como base, a tabela do Anexo I, elaborando uma grelha de análise

⁵⁷ De acordo com Martins (2011: 46): “a seleção do tipo de medidas descritivas a utilizar depende do tipo de variável que queremos descrever”. Assim, para as variáveis nominais será adequado utilizar a moda e a frequência, para as variáveis ordinais, a mediana e o intervalo interquartilico e, para as variáveis intervalares, a média e o desvio-padrão.

⁵⁸ O tipo de gráfico construído foi condicionado pela variável em análise, pois “tal como acontece com as medidas descritivas, também diferentes tipos de gráficos são adequados para diferentes tipos de variáveis (...)” (Martins, 2011: 65).

⁵⁹ Segundo a tipologia de Van der Maren (1995, ap. Esteves, 2006: 107), os dados podem classificar-se em “dados invocados” - “traços de fenómenos que existem independentemente da sua ação”, e “dados suscitados” - são informações obtidas em consequência de uma ação do investigador - “protocolos de entrevistas semidirectivas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários, (...)”.

⁶⁰ Nesta parte do questionário, pretendia-se dar a possibilidade ao inquirido de referir algum aspeto do agrupamento que considerasse importante, e que não tivesse sido mencionado.

⁶¹ O número/percentagem de indivíduos das amostras respondentes que responde a esta questão é: 6 alunos (5%), 16 encarregados de educação (5,2%) e 1 docente (3%).

⁶² Para Bardin (2009: 122), a leitura “flutuante” corresponde à primeira fase da análise de conteúdo e “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

⁶³ A regra da pertinência refere que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2009: 124).

simplificada (Anexo CD XXII). A cada resposta foi atribuído um código que permitisse o seu reconhecimento e facilitasse o seu tratamento.

A análise das entrevistas (às quais também se atribui um código) seguiu as principais etapas de uma análise categorial. Deste modo, após a sua transcrição, efetuámos uma leitura “flutuante”, dando início à codificação⁶⁴ dos dados, i.e., iniciando a “transformação – efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto” (Bardin, 2009: 129). Cada entrevista foi tomada como uma unidade de contexto^{65/ 66} (UC), e considerámos unidades de registo temáticas⁶⁷ para analisar as entrevistas. A escolha das categorias e subcategorias para classificar as unidades de registo, resultou da conjunção de procedimentos abertos (ou de exploração) e fechados que, quer num caso, quer noutra, tiveram por base a questão central e os objetivos específicos desta investigação. Os procedimentos abertos⁶⁸ implicaram leituras atentas das entrevistas, permitindo que as categorias fossem emergindo. Os procedimentos fechados⁶⁹ obrigaram a uma revisão do quadro teórico que sustenta este estudo. Estabelecidas as categorias e subcategorias, procedemos à divisão de cada unidade de contexto em unidades de registo temáticas e excluímos os dados que não foram considerados pertinentes (Anexos CD - XXIII a XXVI). Seguidamente, trabalhando a análise de conteúdo das quatro entrevistas, elaborámos uma grelha síntese, na qual mencionámos os indicadores⁷⁰ de cada categoria/subcategoria e respetivas entrevistas em que se encontram (Anexo XI).

⁶⁴ Citando Bardin (2009: 129): “A organização da codificação compreende três escolhas (...): - o recorte: escolha das unidades; - a enumeração: escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação: escolhas das categorias”.

⁶⁵ A definição de unidades de contexto e de unidades de registo é um dos passos da codificação (Bardin, 2009: 129). A unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2009: 133). A unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009: 130).

⁶⁶ “Frequentemente, ao trabalhar com protocolos de entrevistas, considera-se cada entrevista como uma unidade de contexto, porque é ela, na sua integridade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registo que foram recortadas e que se pretende codificar” (Esteves, 2006: 115).

⁶⁷ As unidades de registo podem ser formais ou temáticas. Neste último caso, “são unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem” (Esteves, 2006: 114).

⁶⁸ “Trata-se (...) de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhe adequa” (Esteves, 2006: 110).

⁶⁹ Neste tipo de processo, “o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e (...) usa [a] para classificar os dados (Esteves, 2006: 109).

⁷⁰ Segundo Esteves (2006: 116), “os indicadores representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si”.

3.4- Participantes no Estudo

Considerando que “o nosso tempo e o acesso ao trabalho de campo são quase sempre limitado” (Stake, 2009: 20), é “preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 157). A este respeito, Stake salienta que seria conveniente selecionarmos locais “de fácil acesso e que acolham a nossa investigação, talvez para os quais se possa identificar um informador futuro e com actores dispostos a comentar sobre certos textos de rascunho” (Stake, 2009: 20).

Assim, desenvolveu-se o estudo de caso num agrupamento de escolas cuja seleção teve por base o critério da proximidade geográfica e o critério do capital relacional pessoal.

Para Stake (2009: 20), “nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico”. Para isto, a descrição dos diversos contextos é fundamental: “o espaço físico é fundamental para a apreensão dos significados pela maioria dos investigadores e dos leitores” (2009: 79). Não só o espaço físico é importante como também outros contextos se realçam, nomeadamente o contexto económico, o histórico, o cultural e/ou o político. O mesmo afirma Ponte (2006: 5): “Em qualquer das situações, um caso constituiu uma entidade bem definida, necessariamente inserida num certo contexto”.

Como tal, segue-se o enquadramento do contexto em que desenvolvemos o nosso estudo, salientando aspetos que considerámos importantes na procura das respostas às nossas questões de partida.

Por questões de confidencialidade, e por ter constituído o centro deste nosso trabalho, optámos por designar o agrupamento de escolas em estudo, agrupamento “Sol”.

3.4.1- Caracterização do agrupamento Sol

A caracterização que se segue baseia-se em diversas fontes, nomeadamente, a página do agrupamento na *Internet*, documentos estruturantes (por exemplo, o projeto educativo e os projetos curriculares de agrupamento dos anos em referência), o Gabinete coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação – MISI, as informações prestadas pelo diretor do agrupamento, o presidente do conselho geral, ou ainda os serviços administrativos do agrupamento.

Devemos salientar que o agrupamento Sol está integrado no projeto PAR – Projeto de Avaliação em Rede⁷¹, desde o ano letivo 2008/2009 (tal como é mencionado no relatório de avaliação externa, no domínio – Capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento).

- **O agrupamento de escolas**

O agrupamento de escolas em estudo abrange seis freguesias e integra, desde 1 de setembro de 2003, quatro jardins de infância, quatro escolas do 1.º ciclo, duas escolas integradas EB1/JI e uma EB 2,3 (sede de agrupamento).

A escola sede de agrupamento foi construída entre os anos 1992 e 1993, e é constituída por um só edifício com três alas: a ala central, onde se situam os serviços de administração e de apoio escolar e duas alas laterais, onde estão localizadas as salas de aula. Para além de dezassete salas de aulas não específicas, existem três laboratórios de Ciências, uma sala de música, uma oficina de carpintaria, quatro “salas tecnológicas”, uma “sala TIC”, uma sala multimédia e um pavilhão gimnodesportivo (onde podem funcionar três aulas em simultâneo).

A escola conta com vários espaços educativos de apoio aos alunos, e espaços administrativos e de orientação educativa: bufete, cantina, sala de convívio dos alunos, biblioteca, serviços especializados de apoio educativo (Unidade de Intervenção de Autismo, Serviços de Psicologia e Orientação), serviços de administração escolar, sala de reprografia, papelaria, gabinete da Direção, entre outros. À volta do edifício existem amplos espaços de recreio, campos de jogos e o pavilhão gimnodesportivo.

O número de turmas na escola E.B. 2,3, no ano letivo 2011/2012, é de trinta e dois (Quadro 1). Atendendo ao projeto educativo do agrupamento, este número é excessivo, pois as condições existente seriam as adequadas para 28 turmas.

⁷¹ Este projeto, coordenado por Maria Palmira Alves (Universidade do Minho) e Serafim Correia (doutorando da Universidade do Minho) tem como objetivo principal: “apoiar as instituições escolares no desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação, que facultem o conhecimento necessário e mobilizador de acções colectivas de melhoria do sucesso dos alunos e prevenção do abandono escolar” e, como objetivos específicos: a) “criar as condições para a existência de uma cultura de auto-avaliação”; b) “capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola; c) promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola; d) apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de auto-avaliação, numa perspectiva de amigo crítico; e) construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo”. “Assente numa lógica que habilite os actores das escolas a fazer o que deve ser feito, em vez de lhes dizer o que devem fazer”, o PAR estrutura-se em duas fases, com a duração total de 2 anos. A primeira fase assenta na realização de uma oficina de formação, por parte de intervenientes do projeto. A segunda fase, assenta numa perspectiva de amigo crítico, que acompanha e apoia as equipas de autoavaliação de escola, orientando também a rede de escolas. Consultado em 12 de março de 2012, em <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede>.

Quadro 1 - Distribuição dos alunos do agrupamento no ano letivo 2011/2012⁷².

	Jl	1º ciclo	5º	6º	7º	8º	9º	CEF	EFA	Total
Nº de turmas	11	28.º	5	8	7	6	5	1	-	71
Nº alunos	238	605	124	166	134	129	129	18	-	1543

Segue-se um quadro em que é possível observar a variação dos alunos matriculados no agrupamento, entre os anos letivos 2008/2009 e 2011/2012. Comparando o número total de discentes do agrupamento nos anos letivos 2008/2009 e 2011/2012, constatámos uma ligeira diminuição (27 alunos). Uma análise mais detalhada permite verificar que, em 2011/2012, ocorreu a diminuição dos alunos matriculados nos jardins de infância e no 5.º ano de escolaridade, a diminuição de uma turma de CEF (cursos de educação e formação) e a extinção das turmas de EFA (educação e formação de adultos), que foram parcialmente compensadas pelos aumentos nos restantes anos de escolaridade.

Quadro 2 - Número de alunos matriculados nos anos em referência.

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Total Jl	264	256	243	238
Total 1º ciclo	576	584	563	605
5.º ano	147	148	173	124
6.º ano	140	148	128	166
7.º ano	129	147	148	134
8.º ano	116	124	131	129
9.º ano	108	116	104	129
CEF	31 (2 turmas)	46 (2 turmas)	16 (1 turma)	18 (1 turma)
EFA	59 (4 turmas)	99 (7 turmas)	46 (3 turmas)	-
Total 2º e 3º ciclos⁷³	671	729	700	700
Total agrupamento	1570	1569	1552	1543

Seguem-se três quadros relativos à distribuição do pessoal docente, bem como o seu vínculo profissional, nos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012.

⁷² Estes valores consultados no projeto curricular de agrupamento, apresentam algumas variações relativamente a outras fontes de dados.

⁷³ Nestes totais, não estão contabilizados os alunos das turmas de EFA's, uma vez que nem todas têm aulas na escola sede de agrupamento.

Quadro 3 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2009/2010 e respetivo vínculo profissional.

Unidade educativa	Vínculo profissional					Total
	Quadro de escola /QND	Quadro de zona / QZP	Além quadro	Contratados a termo	Outros (destacados)	
Total JI	8	2	2	-	-	12
Total E.B. 1 ºs	28	8	5	3	0	44
E.B. 2,3	72	16	5	8	7	108
Total do agrupamento	108	26	12	11	7	164

Quadro 4 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2010/2011 e respetivo vínculo profissional.

Unidade educativa	Vínculo profissional					Total
	Quadro de escola /QND	Quadro de zona / QZP	Além quadro	Contratados a termo	Outros (destacados)	
Total JI	12	-	-	-	-	12
Total E.B. 1 ºs	37	0	1	0	0	38
E.B. 2,3	86	0	11	0	0	97
Total do agrupamento	135	0	12	0	0	147

Quadro 5 – Distribuição do pessoal docente no ano letivo 2011/2012 e respetivo vínculo profissional.

Unidade educativa	Vínculo profissional					Total
	Quadro de escola /QND	Quadro de zona / QZP	Além quadro	Contratados a termo	Outros (destacados)	
Total JI	12	-	-	-	-	12
Total E.B. 1 ºs	31	7	2	0	4	44
E.B. 2,3	63	0	4	2	20	89
Total do agrupamento	106	7	6	2	24	145

Uma breve comparação da informação expressa nos três quadros anteriores (Quadros 3, 4 e 5) permite constatar uma diminuição de aproximadamente 10% do número total de professores no agrupamento do ano letivo 2009/2010 para 2010/2011, mantendo-se

sensivelmente o mesmo no ano letivo seguinte. Uma análise mais pormenorizada dá conta de alterações ao nível do vínculo profissional dos docentes nos três anos letivos em referência. Destacamos nomeadamente, para o ano letivo 2010/2011, a ausência de docentes do quadro de zona e de docentes contratados, e o aumento do número de docentes do quadro de escola, enquanto no ano letivo seguinte, 2011/2012, se verificou um ligeiro aumento do número de docentes do quadro de zona e contratados, acompanhado de uma diminuição significativa (mais de 20%) dos docentes do quadro de escola.

A análise do quadro 6, relativa à comunidade não docente, dá conta de uma diminuição na ordem dos 20%, ao nível do pessoal não docente do agrupamento, sendo portanto superior à dos docentes.

Quadro 6 – Elementos da comunidade não docente⁷⁴ e respetivo vínculo profissional, nos anos em referência.

Vínculo Profissional	Quadro distrital de vinculação	Câmara (independente do tipo de vínculo)	Contrato indiv. de trab a termo indeterminado	Contrato a termo certo	Outros (POC e tarefeiros)	Total
Ano letivo 2009/10	0	46	0	5	15	66 a)
Ano letivo 2010/11	0	55	55	0	6	61 b)
Ano letivo 2011/12	0	53	0	0	1	54 b)

a) Todos os funcionários pertencem à Câmara, exceto duas tarefeiras.

b) Todos os funcionários pertencem à Câmara.

Relativamente aos encarregados de educação, pode ler-se no projeto educativo do agrupamento (2009-2013: 27):

“A diversidade dos contextos socio-económicos, académicos e profissionais dos pais dos alunos do agrupamento (...) dificulta qualquer consideração de carácter mais generalista. No entanto, um apoio no território educativo permite uma distinção entre as famílias residentes nas áreas mais rurais e as residentes nas zonas mais urbanas do território.”

Existe, no agrupamento, uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, eleita no início de cada ano letivo, em assembleia geral de pais e encarregados de educação associados. Realçamos o dinamismo desta associação, participando não só nas reuniões do conselho geral e do conselho pedagógico, como também em atividades e projetos do agrupamento.

⁷⁴ Incluem-se, na comunidade não docente, técnicos administrativos, assistentes operacionais, cozinheiros e guarda noturno.

• **Alunos com apoio dos Serviços de Ação Social Escolar⁷⁵**

A percentagem de alunos dos 2.º e 3.º ciclos com apoio dos serviços de ação social escolar subiu ligeiramente entre os anos letivos 2008/2009 e 2010/2011. No entanto, no ano letivo 2011/2012, essa tendência inverteu-se, tendo diminuído aproximadamente 5% (Quadro 7).

Quadro 7 – Percentagem de alunos com apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) na escola sede do agrupamento.

	Escalão	2008/09^{a)}	2009/10^{b)}	2010/11^{c)}	2011/12^{d)}
5º ano	A e B	9,7 %	11 %	15,2 %	9,2 %
6º ano	A e B	9,2 %	11,1 %	9,5 %	13 %
7º ano	A e B	9,2 %	9,8 %	10,6 %	8,5 %
8º ano	A e B	5,8 %	8,8 %	8,9 %	8 %
9º ano	A e B	7,9 %	7,6 %	6,9 %	7,1 %
% Total alunos de 2º e 3º ciclos		41,8 %	48,3 %	51,1 %	45,8 %

a) a d) - Percentagens calculadas com base no número total de alunos dos 2.º e 3.º ciclos: a) 640; b) 683; c) 684 e d) 682.

• **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

No agrupamento existem duas unidades de ensino estruturado adequadas a um determinado tipo de necessidades educativas especiais, onde estiveram alocados, no ano letivo 2011/2012, quatro docentes.

O número de alunos com necessidades educativas especiais vai oscilando ao longo dos anos em referência, verificando-se um aumento considerável quando se comparam os anos letivos 2008/2009 e 2011/2012 (Quadro 8). No entanto, esta variação pode estar relacionada

⁷⁵ Salientámos que a atribuição de apoios sociais sofreu alterações por força do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março, que estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar. A publicação do ofício-circular n.º 04/10, de 14 de julho de 2010 veio prestar esclarecimentos no âmbito da Ação Social Escolar.

com uma discrepância⁷⁶ de informação ou ainda com o facto de alunos com as necessidades educativas especiais apoiados naquelas unidades terem sido transferidas de outros agrupamentos.

Quadro 8 - Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

	2008/09⁷⁷	2009/10	2010/11	2011/12
JI	10	0	-	1
1º ciclo	0	0	1	21
5º ano	5	8	8	3
6º ano	4	4	10	10
7º ano	0	4	5	8
8º ano	1	0	2	4
9º ano	0	1	0	1
Total no agrupamento	20	17	26	48

- **Apoios educativos**

Atendendo a que os apoios educativos fazem parte do serviço prestado pelas escolas, considerámos relevante para o nosso estudo fazer um levantamento dos apoios concedidos pelo agrupamento Sol, nos anos letivos 2008/2009 a 2011/2012. No entanto, para não tornar esta caracterização demasiada “pesada”, decidimos colocar em anexo (Anexo X) os quadros síntese referentes aos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011. Seguem-se então duas tabelas referentes aos apoios educativos prestados aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, nos anos letivos 2008/2009 e 2011/2012, sendo o número total de alunos de 640 e 682, respetivamente. Referem-se também os números/ percentagens de planos de acompanhamento⁷⁸, recuperação⁷⁹ e desenvolvimento⁸⁰ aplicados aos alunos de 2.º e 3.º ciclos nos anos letivos supracitados.

⁷⁶ Existe uma discrepância de valores entre as informações presentes no relatório de avaliação externa e os dados facultados pelos serviços administrativos (mencionados no quadro 8), para o ano letivo 2008/09. Assim, no relatório de avaliação externa (2009: 8) pode ler-se: “Em 2008/2009, são apoiados 38 alunos com necessidades educativas especiais, 10 dos quais frequentam uma «Unidade de Ensino Estruturado – [...]», na escola (...)”. Estas diferenças podem dever-se, entre outras, ao período do ano letivo em que se efetuou a contabilização dos alunos, ou à contabilização dos alunos com NEE de diferentes unidades educativas do agrupamento.

⁷⁸ Segundo o ponto 2 do artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 50/2005: “O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.”

No ano letivo 2008/2009, foram atribuídos apoios às disciplinas de Língua Portuguesa (L. Port.), Matemática (Mat.), Inglês (Ing.), Francês (Fr.) e Ciências Físico-químicas (FQ), distribuídos tal como se indica no quadro 9.

Quadro 9 - Número e percentagem de apoios/disciplina, planos de acompanhamento e planos de recuperação no ano letivo 2008/09.

	L.Port.	Mat	Ing	Fr	FQ	Tutorias	Planos de acomp.	Planos de recup.
5.º ano	47	48	23	-	-	c)	1	33
6.º ano	38	51	14	-	-	c)	6	34
Total 2º ciclo^{a)}	85 (29,6%)	99 (34,5%)	37 (12,9%)	-	-	c)	7 (2,4%)	67 (23,4%)
7.º ano	26	48	22	13	18	c)	8	41
8.º ano	36	49	37	9	18	c)	8	39
9.º ano	43	50	36	5	32	c)	3	51
Total 3º ciclo^{b)}	105 (29,8%)	147 (41,6%)	95 (26,9%)	27 (7,5%)	68 (19,3%)	c)	19 (5,4%)	131 (37,1%)
Total 2º e 3º ciclos	190 (29,7%)	246 (38,4%)	132 (20,6%)	27 (4,2%)	68 (10,6%)	c)	26 (4,1%)	198 (30,9%)

a) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 2.º ciclo: 287.

b) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 3.º ciclo: 353.

c) Sem dados.

Relativamente ao ano letivo 2011/2012, foram atribuídos apoios às disciplinas de Língua Portuguesa (L. Port.), Matemática (Mat.), Inglês (Ing.), Francês (Fr.) e Ciências Físico-químicas (FQ), distribuídos tal como se indica no quadro 10.

⁷⁹ Também segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, ponto 4 do artigo 2.º: “Sempre que, no final do 1.º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1.º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor do 1.º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno.”

⁸⁰ Ainda segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, ponto 2 do artigo 5.º: “O plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem.”

Quadro 10 - Número e percentagem de apoios/disciplina, tutorias, planos de acompanhamento, planos de recuperação e plano de desenvolvimento em janeiro de 2012.

	L.Port.	Mat	Ing	Fr	FQ	Tutorias	Planos de acomp.	Planos de recup.	Plano de desen.
5.º ano	53	39	37	-	-	6	c)	c)	c)
6.º ano	70	73	68	-	-	16	c)	c)	c)
Total 2º ciclo^{a)}	123 (42,4%)	112 (38,6%)	105 (36,2%)	-	-	22 (7,6%)	8 (2,8%)	56 (19,3%)	1 (0,4%)
7.º ano	30	35	26	3	7	16	10	37	-
8.º ano	40	56	28	7	43	8	-	49	1
9.º ano	47	52	20	13	17	-	6	44	-
CEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total 3º ciclo^{b)}	117 (29,8%)	143 (36,5%)	74 (18,9%)	23 (5,9%)	67 (17,1%)	24 (6,1%)	16 (4,1%)	130 (33,2%)	1 (0,3%)
Total 2º e 3º ciclos	240 (35,2%)	255 (37,4%)	179 (26,3)	23 (3,4%)	67 (9,8%)	46 (6,8%)	24 (3,5%)	186 (27,3%)	2 (0,3%)

a) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 2.º ciclo: 290.

b) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 3.º ciclo: 392 .

c) Sem dados.

A comparação da percentagem global de planos de acompanhamento e recuperação aplicados nos dois anos letivos permite constatar uma pequena diminuição dos mesmos: no ano letivo 2008/2009 foram aplicados 224 planos em 640 alunos (35%) e no ano letivo 2011/2012 foram aplicados 210 planos em 682 alunos (31%). Este ligeiro decréscimo dos planos aplicados no ano letivo 2011/2012 e a implementação de planos de desenvolvimento sugerem uma ligeira melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Comparando ainda a percentagem de apoios prestados nestes anos letivos, para a totalidade dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, verifica-se um aumento dos mesmos no ano letivo 2011/2012, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Já uma análise mais detalhada permite observar que esse acréscimo decorreu de um aumento significativo dos apoios prestados aos alunos do 2.º ciclo, especialmente nas disciplinas anteriormente mencionadas.

- **Resultados⁸¹**

Seguem-se três quadros referentes a resultados académicos dos alunos do agrupamento, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11. Desta forma é possível estabelecer uma comparação e evolução dos resultados obtidos, ao longo dos anos letivos em referência.

Quadro 11 - Percentagem de alunos transitados entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Total 1º ciclo	98,6%	97,70%	98,5%	99,7%
5º ano	99,3%	98%	92,6%	95,9%
6º ano	97,1%	97,1%	98,6%	100%
Total 2º ciclo	98,2%	97,6%	95,6%	97,9%
7º ano	82,3%	89,8%	86,8%	90,7%
8º ano	88,9%	91,2%	86,1%	96,9%
9º ano	92,5%	91,4%	85,7%	100%
Total 3º ciclo	87,9%	90,8%	86,2%	95,9%

A percentagem de alunos transitados foi oscilando ao longo dos ciclos de escolaridade. Verificou-se uma maior percentagem de transições no ano letivo de 2010/2011, à exceção do segundo ciclo, para o qual a maior percentagem de transições ocorreu no ano letivo 2007/2008.

Relativamente às percentagens de sucesso nos exames nacionais, e quanto à disciplina de Língua Portuguesa (quadro 12), apesar de se terem verificado oscilações, os resultados sugerem uma tendência para a melhoria. Na disciplina de Matemática (quadro 13), os resultados também oscilaram, sendo o ano letivo de 2008/2009 aquele em que se verificaram melhores resultados. Em ambas as disciplinas, a percentagem de sucesso foi superior às percentagens de sucesso a nível nacional, para o ano letivo 2009/2010.

⁸¹ Apesar do nosso estudo não se centrar nos resultados dos alunos, parece-nos incontornável uma breve análise dos mesmos, já que a melhoria da prestação do serviço educativo deverá evidenciar-se também no desempenho dos alunos. Temos consciência de que não deveríamos abordar somente resultados académicos, no entanto, a falta de tempo para a recolha de outros dados não nos permitiu um estudo mais alargado (faremos somente uma breve abordagem à perceção de alunos, encarregados de educação e docentes relativamente ao número de processos disciplinares no capítulo seguinte).

Quadro 12 - Percentagem de níveis positivos no Exame Nacional de Língua Portuguesa – 9.º ano, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11⁸²
% Sucesso no agrupamento	65,63%	62,50%	83,17%	a)
% Sucesso⁸³ - nível nacional	-	-	72,3%	57,9%

a) Não obtivemos informação atempadamente.

Quadro 13 - Percentagem de níveis positivos no Exame Nacional de Matemática – 9.º ano, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
% Sucesso no agrupamento	52,34%	67,71%	67,65%	a)
% Sucesso - nível nacional	-	-	53,3%	43,2%

a) Não obtivemos informação atempadamente.

A área avaliada pelo relatório de autoavaliação referente ao ano letivo 2010/2011 foi o “sucesso académico do agrupamento”. Da análise efetuada ao referido relatório (Anexo IX), salientamos alguns aspetos relativos aos resultados escolares dos alunos:

- No 1.º ciclo de escolaridade, relativamente à “eficácia interna”, as percentagens de sucesso nas várias áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) situam-se acima dos 93%, à exceção do 4.º ano, na área disciplinar de Matemática, para a qual se regista um sucesso de 85%; a taxa de transição é de 99,6%; a taxa de “sucesso pleno” situa-se nos 92%; a taxa de sucesso na avaliação externa é ligeiramente inferior à taxa da avaliação interna, no entanto, situa-se acima da percentagem de sucesso a nível nacional;

- No 2.º ciclo de escolaridade: relativamente à “eficácia interna”, as percentagens de sucesso nas diversas disciplinas mantiveram-se de um modo geral acima dos referentes propostos⁸⁴ (variando entre os 75,72% e 100%), exceto para as disciplinas de Língua Portuguesa,

⁸² Apesar do relatório de autoavaliação do ano letivo 2010/2011 se referir ao “sucesso académico do agrupamento”, não são mencionadas as percentagens de sucesso nos exames nacionais de 9.º ano (tanto para Língua Portuguesa como para Matemática) no agrupamento.

⁸³Dados obtidos em <http://www.gave.min-edu.pt>.

⁸⁴ Os critérios de seleção dos referentes não são explicitados.

História e Geografia de Portugal e Matemática no 5.º ano de escolaridade, e em algumas turmas de 6.º ano, na disciplina de Matemática; comparando os anos letivos 2009/10 e 2010/11, concluiu-se que a taxa de alunos com “sucesso pleno” aumentou e a média obtida em cada disciplina é geralmente superior ao ano letivo anterior.

- No 3.º ciclo de escolaridade, as percentagens de sucesso nas diversas disciplinas mantiveram-se de um modo geral acima dos referentes propostos⁸⁵ (variando entre os 67% e os 100%); excetuando alguns casos pontuais repartidos pelos três anos de escolaridade, verificou-se que as taxas de sucesso se situam acima dos referentes propostos, em todas as turmas do 3.º ciclo; quanto aos anos letivos 2009/10 e 2010/11, concluiu-se que “a taxa de alunos com sucesso pleno aumentou” em todos os anos de escolaridade; comparando as médias dos níveis registados em cada disciplina, nos mesmos anos letivos, para os três anos de escolaridade, verificou-se que, de um modo geral, se mantiveram ou subiram ligeiramente.

No referido relatório, fez-se ainda a comparação entre as taxas de repetência por ano de escolaridade/ciclo, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11, referindo também as taxas de repetência a nível nacional e concelhio em 2009/10 e as Metas Nacionais para 2015. Estabelecendo, numa primeira fase, a comparação entre os referidos anos letivos, verificou-se uma diminuição das taxas de repetência em todos os anos de escolaridade no ano letivo 2010/2011. Comparando essas mesmas taxas com os valores a nível nacional (do ano letivo 2009/2010) e com as metas para 2015, verifica-se que o agrupamento em estudo apresenta taxas de repetência inferiores em todos os anos de escolaridade.

Finalmente, comparam-se taxas de sucesso a nível nacional, concelhio e do agrupamento, em provas de avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 4.º e 6.º anos de escolaridade, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11. Verifica-se um decréscimo das taxas de sucesso em todas as provas realizadas em 2010/11, situando ainda assim acima da média nacional na prova de Língua Portuguesa de 4.º ano e muito próxima dessa média na prova de Língua Portuguesa de 6.º ano.

⁸⁵ Também para o 3.º ciclo de escolaridade, não são explicitados os critérios de seleção dos referentes.

3.4.2- Seleção das amostras⁸⁶

Como já referimos anteriormente, para dar resposta aos objetivos específicos desta investigação, importava inquirir elementos chave⁸⁷ do processo de autoavaliação, destacando desde já o diretor do agrupamento de escolas (que, segundo a alínea a) do ponto 5 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, deve “representar a escola”), o coordenador do processo de autoavaliação (ao qual compete a monitorização do processo de autoavaliação) e o Presidente do Conselho Geral (ao qual compete, com os restantes conselheiros, aprovar diversas propostas, entre as quais, as linhas gerais de orientação educativa da instituição no plano científico, pedagógico, financeiro e patrimonial).

No agrupamento Sol, o mesmo professor acumula os cargos de coordenador do processo de autoavaliação e de Presidente do Conselho Geral, o que permitiu a realização de menos uma entrevista, mas nos limitou em termos de variedade de representações. Relativamente ao atual diretor, como já salientámos, este iniciou as suas funções em julho de 2011, o que não nos permitia conhecer o desenvolvimento do processo de autoavaliação desde o período que definimos para esta investigação. Assim, solicitámos a colaboração dos professores⁸⁸ que exerceram o cargo de diretor do agrupamento, pelo menos desde o ano letivo 2008/2009, visto que a avaliação externa decorreu em abril de 2009.

Mas pretendíamos também conhecer os impactos da Avaliação Institucional naquele agrupamento, ao nível do domínio da prestação do serviço educativo. Assim, dada a particularidade deste domínio, limitámos a população a estudar a professores, encarregados de educação e alunos, tendo sido aplicados inquéritos por questionário.

Os critérios de definição das amostras prendem-se com a especificidade dos temas a pesquisar e, consecutivamente, com os objetivos específicos a alcançar.

Assim, como se pretendia, por exemplo, comparar o período antes e depois da avaliação externa (abril 2009), importava inquirir professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, a exercer funções atualmente no agrupamento e que o tenham estado, pelo menos, desde o ano

⁸⁶ Citando Afonso (2005: 114), “uma amostra consiste num grupo de membros selecionados a partir de uma população”, sendo que uma população se refere “a um conjunto de pessoas, objectos ou eventos, com qualquer característica comum que pode ser objecto de medição” (Afonso, 2005: 113). Neste estudo, a população pertence à mesma comunidade educativa.

⁸⁷ Segundo Afonso (2005: 114), definimos assim uma amostra não probabilística deliberada, já que, para além de não ser aleatória, a escolha teve “fundamento em critérios substantivos”.

⁸⁸ Foram assim entrevistados mais dois professores: um deles foi diretor de agrupamento nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009; e o outro exerceu o cargo de diretor nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011.

letivo 2008/2009. Num total de 133 docentes dos referidos ciclos⁸⁹, encontravam-se nesta situação 68 (52 pertencentes à escola sede e 16 pertencentes às escolas de 1.º ciclo), que passaram a constituir a amostra⁹⁰ de docentes, uma vez que pretendíamos inquirir todos os que respeitassem os critérios acima mencionados.

Circunscrevemos o mesmo tipo de amostra para os alunos. Selecionamos então como grupo alvo, todos os alunos que se encontravam no 9.º ano de escolaridade em 2011/2012 (129 alunos distribuídos por 5 turmas, ou seja, aproximadamente 20% dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos). Desta forma, para além de um maior grau de maturidade, os alunos já estariam no agrupamento no ano letivo 2008/2009⁹¹ (no 6.º ano, caso não tivessem ficado retidos ao longo da sua escolaridade), tendo feito pelo menos uma transição de ciclo de ensino no agrupamento (critério escolhido atendendo às questões relativas à articulação entre ciclos do domínio da prestação do serviço educativo).

Relativamente aos encarregados de educação, estabelecemos como critério o facto dos seus educando terem feito pelo menos uma transição de ciclo, até ao início do ano letivo 2011/2012. Deste modo, poderiam constituir a nossa amostra, todos os encarregados de educação dos alunos de 5.º ao 9.º ano (680 alunos distribuídos por 31 turmas)⁹². Mas atendendo ao limite de tempo deste estudo, o tamanho dessa amostra não seria viável, pelo que decidimos recorrer à *amostragem probabilística*, delimitando uma *amostra probabilística por grupos*⁹³. Assim, para tentar obter uma amostra produtora de dados de sensivelmente 20% de encarregados de educação (tendo como referência a dimensão da amostra dos alunos), considerando uma taxa de devolução de questionários de 30%, delimitamos uma amostra de 434 encarregados de educação, distribuídos pelos vários anos de escolaridade dos seus educandos conforme se descreve no quadro seguinte:

⁸⁹ No ano letivo de 2011/2012, a população docente foi constituída por 145 indivíduos.

⁹⁰ Definimos novamente uma *amostra não probabilística deliberada*.

⁹¹ Não foi excluída a possibilidade de algum aluno não ter frequentado o agrupamento em anos letivos anteriores, no entanto, considerámos que deveríamos aplicar o questionário à totalidade das turmas por questões logísticas, e por considerar que o número de alunos nessas condições era pouco significativo.

⁹² Informação recolhida na página do agrupamento, em dezembro 2011.

⁹³ Neste caso, “o acesso à população concretiza-se através dos grupos intermédios em que ela está organizada (por exemplo, quando seleccionamos uma amostra de alunos de uma escola, a partir de uma amostra das turmas dessa escola” (Afonso, 2005: 114).

Quadro 14 - Distribuição da amostra de encarregados de educação pelos anos de escolaridade dos respetivos educandos.

Ano de escolaridade	Número de turmas	Número de encarregados de educação/ questionários
5.º	3	74
6.º	5	104
7.º	5	93
8.º	4	82
9.º	3	81
Totais	20 turmas ⁹⁴	434 alunos/encarregados de educação/questionários

Deste modo, tentamos que a amostra de encarregados de educação fosse representativa, isto é, procurámos que todos tivessem a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Ghiglione e Matalon, 1993; Pacheco, 2006).

3.5- Fidedignidade, validade e representatividade dos dados

Segundo Afonso (2005: 112), “a avaliação da qualidade dos dados”, isto é “a sua relevância no contexto do *design*⁹⁵ da investigação”, baseia-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade.

Para este autor, “o critério de *fidedignidade* refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram *fabricados*” (2005: 112). Assim, tivemos o cuidado de deixar ao nosso cargo a realização das entrevistas e a análise documental, ficando sob a responsabilidade do diretor do agrupamento em estudo, os procedimentos necessários à aplicação dos questionários aos respetivos respondentes. Desta recolha de dados, realizámos a descrição atrás apresentada, que será complementada no capítulo seguinte.

⁹⁴ As turmas de cada ano de escolaridade foram seleccionadas alternadamente (por exemplo, no 5.º ano: 5.º A, C e E).

⁹⁵ “O *design* consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos” (Afonso, 2005: 62).

O critério de validade dos dados “consiste na sua qualidade interna, ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultantes do *design* do estudo” (Afonso, 2005: 113). Tentando respeitar este critério, de forma a que a informação recolhida fosse relevante para o conhecimento que se pretende produzir (Afonso 2005): procedemos à validação dos questionários com a aplicação de questionários-teste, utilizamos diferentes técnicas de recolha de dados, selecionamos informantes privilegiados para a realização das entrevistas e tivemos em atenção a seleção dos respondentes aos questionários.

Finalmente, a representatividade pretende garantir “que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (Afonso, 2005: 113). Para tal, tivemos o cuidado de selecionar amostras que fossem representativas conforme atrás descrevemos.

3.6- A importância da ética na investigação

Tal como qualquer outro profissional, o investigador deverá adotar determinados princípios éticos no desenvolvimento do seu trabalho. A ética na investigação tem-se revelado pouco referenciada nos escritos científicos. No entanto, alguns autores consideram pertinente este assunto, visto que “a maioria das recolhas de dados de casos educacionais envolvem pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal” (Stake, 2009: 74).

“Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan e Biklen, 1994: 75). Estas regras vão no sentido de permitir que os sujeitos participem nos projetos de investigação voluntariamente sendo que não podem ser alvo de prejuízos superiores aos possíveis proveitos. Assim, o consentimento do sujeito poderá ser dado mediante assinatura de um “formulário” informativo (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo Stake, “O investigador tem a obrigação de pensar na ética e seguir os passos necessários antes de solicitar o acesso e as autorizações” (2009: 74). Assim, o investigador deve dar previamente a conhecer o tipo de estudo que vai levar a cabo, bem como indicar por que razão escolheu aquela organização (escola/agrupamento). Quando terminar o estudo, o investigador deverá dar a conhecer os seus resultados aos intervenientes (Stake, 2009).

Contudo para muitos investigadores, as questões de ética não se resumem a atitudes a tomar durante o estudo, é sim “uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994: 78). Da mesma forma, para Doucet e Mauthner (2002: 125), citados por Lima (2006a: 155), os compromissos não abarcam apenas os participantes, mas também “os que lêem, reinterpretem e tomam a sério” as alegações do investigador, pondo assim em evidência a responsabilidade do investigador perante a sociedade em geral.

Bogdan e Biklen (1994: 77) sugerem alguns princípios éticos a aplicar em alguns tipos de investigação:

- “1- As identidades dos sujeitos devem ser protegidas (...). O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos (...).
- 2- Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação (...).
- 3- Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo (...).
- 4- Seja autêntico quando escrever os resultados (...). Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.”

Assim, procurámos respeitar os princípios básicos de ética da investigação, nomeadamente os supracitados, tal como descrevemos ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1- Descrição e análise das variáveis de caracterização das amostras

O quadro seguinte permite comparar a dimensão das amostras anteriormente definidas para a aplicação dos questionários com a dimensão das amostras respondentes:

Quadro 1 - Número de indivíduos por amostra / Percentagem de questionários devolvidos.

Inquiridos	Amostras ⁹⁶	Amostras respondentes	Percentagem de questionários devolvidos
Alunos	129	119	92%
Encarregados de educação	434	308	71%
Docentes	68	34	50%

Existe uma diferença relevante nas percentagens de devolução dos questionários, pelos diferentes atores educativos. Relativamente aos alunos, a elevada taxa de entrega poderá ser explicada pela estratégia de implementação utilizada⁹⁷. Quanto aos encarregados de educação, o elevado número de questionários devolvidos poderá estar associado à mesma razão, na medida em que, o facto de aqueles terem sido entregues através do diretor de turma do seu educando, pode ter sido entendido como o cumprimento de um dever perante a escola.

- **Caracterização da amostra respondente de alunos**

A caracterização da amostra de alunos (alunos do 9.º ano de escolaridade, tal como salientámos no capítulo anterior) baseou-se na análise estatística das seguintes variáveis: sexo,

⁹⁶ Achámos conveniente lembrar que os 129 alunos correspondem aproximadamente a 20% dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do agrupamento Sol, e constituem a totalidade da “amostra não probabilística deliberada” (Afonso, 2005) que definimos para os alunos; os 68 professores constituem o mesmo tipo de amostra num total de 145 indivíduos; os 434 encarregados de educação constituem uma “amostra probabilística por grupo” (Afonso, 2005) determinada a partir dos 680 da escola sede do agrupamento que poderíamos inquirir.

⁹⁷ Como já referimos no capítulo anterior, os questionários foram aplicados durante as aulas de Formação Cívica.

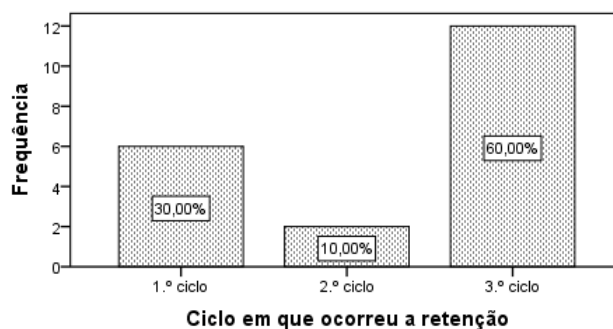
idade, retenções, ano de escolaridade em que ocorreram as retenções, apoio educativo e apoio social escolar usufruídos, pertença à associação de estudantes e desempenho do cargo de delegado ou subdelegado.

Dos 119 alunos respondentes, 54% são do sexo feminino e 46% são do sexo masculino.

As suas idades variam entre os 14 e os 17 anos (Anexo XIII - gráfico 1), sendo a média de 14,4 e o desvio padrão de 0,615.

Relativamente a possíveis retenções dos 115 alunos que responderam a este item, 16% apresentam retenções que se distribuem pelos ciclos de escolaridade⁹⁸ conforme se apresenta no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição das retenções dos alunos da amostra respondente pelos ciclos de escolaridade.



Apesar de somente 19 alunos apresentarem retenções, um deles apresenta duas, pelo que a soma das frequências de retenções nos diferentes ciclos de escolaridade dá um resultado de 20 retenções.

Dos 44 alunos (37% da amostra respondente) que usufruem de apoio educativo, 39 (89%) referem beneficiar de plano de recuperação, e os restantes 5 (11%), de plano de acompanhamento.

Quanto ao apoio social escolar, mais de 44% destes alunos usufruem do referido apoio, (Anexo XIII - gráfico 3).

São membros da associação de estudantes, 12 (10%) dos 119 alunos respondentes e 10 (9%) referem ser delegados ou subdelegados de turma, o que corresponde às cinco turmas de 9.º ano inquiridas.

⁹⁸ Para organizar a variável “retenção” criámos três categorias, correspondendo, cada uma delas, a um ciclo de escolaridade.

Temos portanto uma amostra de 119 alunos, equilibrada quanto ao sexo e cuja média de idades se situa próxima dos catorze anos. Esta faixa etária está em consonância com a taxa de retenções, que predominam no 3.º ciclo de escolaridade. O número de planos de acompanhamento aplicados indicam que pouco alunos (cinco) se encontram a repetir o 9.º ano. Usufri de apoio social escolar, praticamente metade da amostra.

• Caracterização da amostra respondente de encarregados de educação

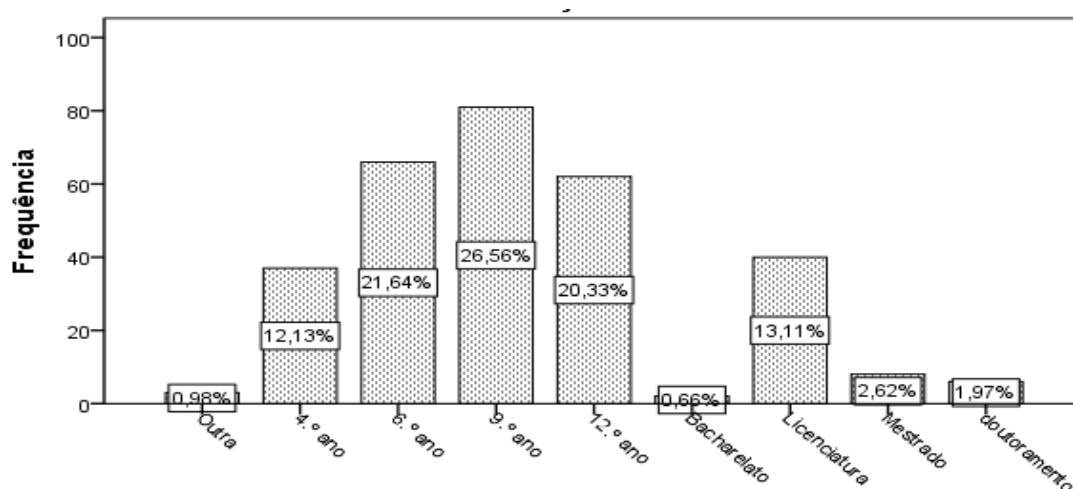
A caracterização da amostra dos encarregados de educação baseou-se na análise estatística das seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações, profissão e participação em estruturas do agrupamento.

Dos 308 encarregados de educação respondentes, 256 (85%) são do sexo feminino, 47 (15%) são do sexo masculino.

Para caracterizar a amostra quanto à idade, definimos três escalões etários, pelos quais os encarregados de educação se distribuem da seguinte forma: i) menos de 30 anos – 2 (0,7%); ii) de 30 a 45 anos – 241 (79%); iii) mais de 45 anos – 62 (20,3%) - (Anexo XIII - gráfico 4). Predominam claramente os encarregados de educação cujas idades se situam entre os trinta e os quarenta e cinco anos.

No que respeita às habilitações, é de destacar que mais de 60% dos encarregados de educação possui até ao 9.º ano de escolaridade, e que menos de 20% possui formação superior:

Gráfico 5 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes quanto às habilitações académicas.



Relativamente à classificação da atividade profissional dos encarregados de educação, utilizámos “A Classificação Portuguesa das Profissões de 2010” elaborada pelo Instituto Nacional de estatística, que estabelece nove categorias. Não existem encarregados de educação cujas profissões se enquadrem nas categorias - “Profissões das forças armadas” e “Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos”. Acrescentámos duas categorias – “desempregado” e “reformado”, por terem sido referenciadas nos questionários. Os dados obtidos estão em conformidade com as habilitações - Quadro 2, sendo de salientar as profissões das categorias “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” e “Trabalhadores não qualificados” como as mais frequentes (Anexo XIII – gráfico 6).

Quadro 2 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por habilitação e categoria profissional.

	Profissão									Total
	Especialistas atividades intelectuais e científicas	Técnicos e profissões de nível intermédio	Pessoal administr.	Serviços pessoais, proteção, segurança, vendedores	Trab. qualif. indústria, construção e artificies	Operadores de Inst. e máq. e trab. de montagem	Trab. não qualificados	Desempregado	Reformado	
Outra	0	1	0	0	0	0	2	0	0	3
4.º ano	0	0	0	4	3	1	16	7	3	34
6.º ano	1	0	0	15	13	1	23	7	0	60
9.º ano	0	2	0	28	13	2	25	8	0	78
12.º ano	2	6	4	28	5	2	5	7	0	59
Bacharelato	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Licenciatura	33	3	2	2	0	0	0	0	0	40
Mestrado	6	1	0	0	0	0	0	0	0	7
Doutoramento	6	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Total	48	14	7	77	34	6	71	29	3	289

Na categoria “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” predominam os encarregados de educação com habilitações entre os 6.º, 9.º e 12.º anos. Já na categoria “Trabalhadores não qualificados” predominam os encarregados de educação com habilitações entre os 4.º, 6.º e 9.º anos.

A análise dos questionários dá conta de 54 encarregados de educação como participantes em estruturas do agrupamento, distribuídos como se indica no quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes pelas estruturas do agrupamento.

Estruturas	Frequência	Percentagem 1	Percentagem 2
Conselho geral	12	3,9%	22,2%
Comissão de autoavaliação	3	1,0%	5,6%
Conselhos de turma	24 ⁹⁹	7,8%	44,4%
Outra estrutura	15	4,9%	27,8%
Total	54	17,5%	100,0%

Percentagem 1- percentagem calculada sobre o total da amostra respondente (n=308)

Percentagem 2- percentagem calculada sobre o total de 54 encarregados de educação

Estes resultados suscitaram alguma estranheza, já que, por exemplo, o número de representantes dos pais e encarregados de educação presentes no conselho geral do agrupamento é cinco (os dados recolhidos referem doze), e na comissão de autoavaliação é dois (os dados recolhidos referem três).

Para tentar perceber estas informações, inicialmente, voltámos a consultar os questionários cujos encarregados de educação referem pertencer às estruturas do agrupamento acima mencionadas. Seguidamente fizemos o cruzamento das variáveis – habilitações e participação em estruturas do agrupamento (Anexo XIII - Quadro 4). Verificámos que, dos doze encarregados de educação que referem pertencer ao conselho geral, três possuem formação superior, um possui o 12.º ano, e os restantes têm estudos até ao 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade, o que nos leva a colocar a possibilidade da questão não ter sido interpretada como o pretendíamos. Também colocámos a hipótese de os encarregados de educação terem pertencido ao conselho geral em mandatos anteriores ou, até, pertencerem a essa estrutura noutras escolas ou agrupamentos.

⁹⁹ Atendendo a que foram inquiridos encarregados de educação de vinte turmas diferentes, é possível que nesta amostra respondente existam 24 representantes/sub-representantes, participantes nos conselhos de turma.

Temos então uma amostra respondente de 308 encarregados de educação (numa população de 680), maioritariamente constituída por mulheres, cujas idades se situam predominantemente entre os trinta e os quarenta e cinco anos. As habilitações que detêm centram-se em torno do 9.º ano de escolaridade, e salientam-se, da diversidade de profissões que possuem, na categoria dos “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” (27% dos inquiridos respondentes), os vendedores em loja, operadores de caixa e auxiliares de saúde. Na categoria “Trabalhadores não qualificados” (24% dos inquiridos respondentes) prevalecem os trabalhadores de limpeza e os trabalhadores não qualificados da construção de edifícios. Já na categoria “Especialistas das atividades intelectuais e científicas” (17%), terceira categoria mais referida, salientam-se os professores.

- **Caracterização da amostra respondente de docentes**

A caracterização da amostra dos docentes baseou-se na análise estatística das seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço na carreira, tempo de serviço no agrupamento, habilitações e participação em estruturas do agrupamento.

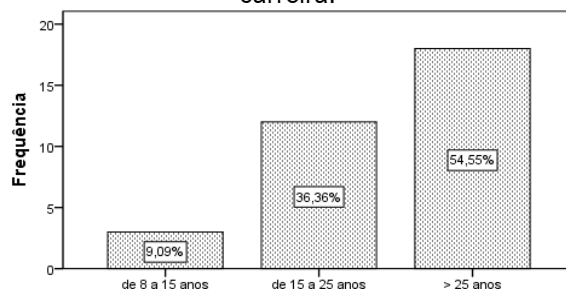
Faziam parte da amostra definida para estes atores educativos, 13 homens (19%) e 55 mulheres (81%). Mas na amostra respondente, constituída por 34 docentes, a percentagem de indivíduos do sexo feminino aumentou para 91% (31 docentes).

Tal como para a amostra dos encarregados de educação, caracterizámos a amostra dos docentes quanto à idade, definindo três intervalos. Não existem docentes no escalão etário correspondente a “menos de 30 anos”. Temos assim, uma amostra de docentes cujas idades se distribuem por dois grupos: i) de 30 a 45 anos – 9 (27%); ii) mais de 45 anos – 25 (73%), centrando-se no escalão “maior de 45 anos” (Anexo XIII – gráfico 7).

Para caracterizar a variável - tempo de serviço na carreira docente, utilizámos cinco intervalos¹⁰⁰ que correspondem às cinco fases da carreira docente segundo Gonçalves (2000, *ap.* Estrela, 2010: 29). Não existem, na amostra, docentes pertencentes aos dois intervalos correspondentes às fases iniciais da carreira – “1 a 4 anos” e “5 a 7 anos”, distribuindo-se pelos três escalões seguintes, tal como se evidencia no gráfico 8.

¹⁰⁰ Reconhecemos que existe uma sobreposição de dois intervalos (nos 15 anos), da qual só nos apercebemos depois da aplicação dos questionários.

Gráfico 8 – Distribuição dos docentes respondentes pelos escalões do tempo de serviço na carreira.



Os dados obtidos relativamente ao tempo de serviço na carreira docente dos respondentes estão em conformidade com os dados anteriores, pois mais de metade da amostra tem mais de vinte e cinco anos de carreira.

Para caracterizar a amostra dos docentes quanto ao tempo de serviço no agrupamento Sol, decidimos manter os intervalos anteriormente referidos para o tempo de serviço na carreira, eliminando, contudo, o último, já que o agrupamento tem menos de 25 anos. Verificámos que mais de 75% da amostra respondente de docentes se encontra a lecionar no agrupamento há mais de oito anos, e 20% há mais de quinze anos, constituindo um corpo docente estável.

Esta distribuição está de acordo com o tipo de amostra definida para este grupo de atores, pois um dos critérios estabelecidos para esta amostra não probabilística deliberada foi o de se encontrar a lecionar no agrupamento pelo menos desde 2008/2009 (ano letivo da avaliação externa).

Relativamente ao nível de ensino lecionado, a amostra respondente distribui-se uniformemente pelos três ciclos de escolaridade (Anexo XIII - gráfico 9).

Já quanto às habilitações, existe um claro predomínio do grau de licenciatura, com mais de 80% da amostra respondentes (Anexo XIII - gráfico 10).

A análise dos questionários dá conta de vinte e cinco docentes como participantes em estruturas do agrupamento (em 34 professores respondentes), distribuídos como se indica a seguir - quadro 5.

Destes vinte e cinco docentes, oito pertencem ainda a uma segunda estrutura do agrupamento. Portanto, aproximadamente 24% da amostra docente respondente integra pelo menos duas estruturas do agrupamento em estudo. Temos assim uma amostra constituída por

cinco dos sete elementos do conselho geral, um dos sete docentes da comissão de autoavaliação, quatro dos quinze docentes do conselho pedagógico e onze diretores de turma (num total de trinta e um, nos 2.º e 3.º ciclos).

Quadro 5 - Distribuição dos docentes respondentes pelas estruturas do agrupamento.

Estruturas	Frequência	Percentagem 1	Percentagem 2
Conselho geral	5	14,7%	20%
Comissão de autoavaliação	1	2,9%	4%
Conselhos de diretores de turma	11	32,4%	44%
Conselho pedagógico	4	11,8%	16%
Outra estrutura	4	11,8%	16%
Total	25	73,5%	100,0%

Percentagem 1- percentagem calculada sobre o total da amostra respondente (34)

Percentagem 2- percentagem calculada sobre o total de 25 docentes

Portanto, a amostra respondente de docentes (34 indivíduos) é maioritariamente do sexo feminino (91%), com o grau de licenciatura (85%), com idade superior a quarenta e cinco anos (74%), e com mais de quinze anos de serviço na carreira docente (90%). Um pouco mais de metade da amostra tem entre oito e quinze anos de serviço no agrupamento Sol. Existe uniformidade quanto à distribuição dos docentes pelo nível de ensino lecionado. Desta amostra respondente, vinte e cinco docentes participam em estruturas diversas do agrupamento.

4.2- Descrição, análise e interpretação dos dados da investigação

Com a interpretação dos dados pretendemos obter respostas às nossas questões de partida. Devemos então recorrer ao enquadramento teórico que suporta a nossa investigação, “para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou outras se afastarem” (Esteves, 2006: 120).

Recolhidos os dados através das técnicas anteriormente apresentadas, procedemos à sua análise e interpretação, tendo por base os temas e os objetivos específicos deste trabalho de investigação (Anexo I). Tentámos seguir um registo interpretativo que não levasse “a interpretação longe de mais, resvalando para uma deriva especulativa, construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam” (Wolcott, 1994: 32, *ap.* Afonso, 2005: 116), procedendo ao cruzamento de dados.

Relativamente às entrevistas, importa salientar que, provavelmente devido à falta de experiência nas técnicas de investigação, não clarificámos determinados conceitos com os nossos entrevistados, nomeadamente o de autoavaliação. Assim, na interpretação que se segue, o conceito de autoavaliação utilizado poderá não ser o que esclarecemos no capítulo II¹⁰¹.

Ao longo deste subcapítulo, citámos algumas respostas dadas à questão aberta¹⁰² dos questionários aplicados. Considerámos relevante referir algumas características dos respondentes dessa questão.

Relativamente à amostra discente, as seis respostas foram dadas por alunos que não apresentavam retenções, tendo entre 14 e 15 anos de idade.

A resposta da amostra docente foi dada por um professor do 1.º ciclo.

Quanto aos encarregados de educação, analisámos as habilitações dos respondentes, elaborando o quadro 6 Podemos assim verificar que nove das dezasseis respostas foram dadas por encarregados de educação com formação superior.

¹⁰¹ Para a análise deste estudo, pretendemos utilizar o conceito de autoavaliação das escolas como sendo um processo de análise e reflexão, conduzido pelos atores de uma comunidade escolar, para seu uso próprio, no sentido de favorecer o desenvolvimento dessa comunidade.

¹⁰² Para distinguir as respostas, atribuímos o seguinte código: uma letra correspondente à inicial da categoria dos atores inquiridos (A- alunos; EE- encarregados de educação e D- docentes) e um número correspondente à numeração do respetivo questionário analisado.

Quadro 6 - Distribuição das respostas à questão aberta por parte dos encarregados de educação pelas habilitações.

Habilitações	Questão aberta		Total
	Não responde	Respondeu	
Outra	2	1	3
4.º ano	37	0	37
6.º ano	65	1	66
9.º ano	80	1	81
12.º ano	58	4	62
Bacharelato	2	0	2
Licenciatura	34	6	40
Mestrado	5	3	8
Doutoramento	6	0	6
Total	289	16	305¹⁰³

Questão aberta- Se considerar que algum assunto relativo à avaliação da escola não foi abordado neste questionário, ou se pretender dar a sua opinião sobre algum aspeto importante, utilize este espaço.

Ainda relativamente aos questionários, devemos salientar desde já dois aspetos que nos parecem importantes para a análise que se segue. Por um lado, verificámos que a frequência da opção “sem opinião”¹⁰⁴ foi bastante elevada em diversas questões, nas três amostras inquiridas, acentuando-se, no entanto, na amostra dos alunos. Em algumas questões, abrangeu perto de metade da amostra respondente, tendo-se verificado a frequência máxima no questionário aplicado aos alunos, na questão 8¹⁰⁵, com um valor de 80,53% (91 indivíduos). Por outro lado, apesar da taxa de devolução dos questionários pelos encarregados de educação ter sido de 71%, deparámo-nos com vários questionários incompletos, nomeadamente no que diz respeito às questões em que era pretendida a comparação dos períodos de tempo antes e depois da avaliação externa do agrupamento.

Algumas respostas dos encarregados de educação à questão aberta, ajudaram-nos a entender estas ocorrências:

¹⁰³ Atendendo a que a amostra respondente foi de 308 encarregados de educação, três deles não referiram as suas habilitações.

¹⁰⁴ Decidimos colocar a opção “sem opinião” na escala de concordância, por considerar que “não ter opinião é uma posição com tanto interesse em conhecer-se como as outras” (Ghiglione e Matalon, 1993: 151).

¹⁰⁵ Questão 8: A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.

“Por falta de desenvolvimento do contexto de avaliação externa, por não entender o significado dessa avaliação, não me foi possível concluir o questionário” (EE28)

“Nunca ouvi falar em avaliação externa pelo que a avaliação antes e depois da avaliação externa é exatamente a mesma” (EE206)

“A opção sem opinião foi uma das que mais utilizei pois a minha educanda só começou a frequentar esta escola, este ano letivo (2011/2012) (...)” (EE307)

No que diz respeito às elevadas frequências da opção “sem opinião”, não pudemos ignorar que a falta de opinião sobre determinados assuntos abordados pode refletir, por exemplo, a “ausência de reflexão ou uma forma de encobrir uma recusa em responder por diversas razões” (Ghiglione e Matalon, 1993: 151), pelo que tentámos compreender o significado dessas “não-respostas” (Ghiglione e Matalon, 1993), para cada uma das amostras. Os autores anteriormente citados advertem que “é por vezes difícil distingui-los” (1993: 267).

Mas antes de fazer a distinção das amostras, destacamos por exemplo a questão – “Conheço os elementos da equipa de autoavaliação”, presente nos questionários das três amostras inquiridas. Não seria expectável, especialmente por parte dos docentes, a ocorrência de “sem opinião” a este tipo de questões (questões factuais). No entanto, foram de aproximadamente 40% para os alunos e os encarregados de educação, e 20% para os docentes¹⁰⁶. Se para uns podemos colocar a hipótese de ter interpretado inadequadamente a escala, confundido a escala utilizada com uma escala gradual¹⁰⁷, para outros, ficámos em dúvida.

Fazendo então alguma distinção entre as amostras, para a amostra discente considerámos como possíveis significados das “não-respostas”: i) respostas pouco refletidas devido à pouca maturidade; ii) a compreensão inadequada/incompreensão das questões (devido ao vocabulário específico, por exemplo); iii) acesso pouco fácil à informação sobre os assuntos apresentados.

Relativamente à amostra dos encarregados de educação, considerando a sua heterogeneidade ao nível das habilitações e dado que a escola dos seus educandos não será um local de visita continuada, considerámos plausível a alínea ii) apontada para os alunos e a alínea iii).

¹⁰⁶ Conforme quadro 19 na secção “Comunidade educativa - Ténue interveniente no processo de autoavaliação do agrupamento Sol”.

¹⁰⁷ No entanto, a terceira parte do questionário destinou-se exclusivamente às instruções de preenchimento.

Já para a amostra docente, a atual conjuntura da educação nacional faz-nos apontar para significados diferentes dos anteriores: reserva nas respostas devido à pouca reflexão sobre os assuntos apresentados; informações/conhecimentos pouco sustentados por não lidar diretamente com certos processos (por exemplo, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais); “resguardo” do agrupamento; alguma desconfiança relativamente aos processos de avaliação das escolas.

Não obstante as possíveis interpretações atrás enunciadas, não invalidámos as nossas responsabilidades quanto à elaboração do questionário, nomeadamente no que diz respeito à pouca objetividade de certas questões e à complexidade de alguns assuntos para determinados inquiridos.

Relembramos que todos os questionários foram aplicados experimentalmente numa amostra com características idênticas à que foi submetida ao estudo, tal como já referimos no capítulo III, e incluiu a produção de comentários, tal como recomenda Afonso (2005). No entanto, sendo a amostra experimental reduzida, a deteção de problemas como este foi dificultado.

Também admitimos a hipótese do questionário não ter sido o dispositivo mais adequado para encontrar diferenças entre os dois períodos de tempo que pretendíamos analisar (antes e depois da avaliação externa). A dificuldade do exercício de reconstituição retrospectiva exigido aos inquiridos e a “baliza” que seleccionámos para os separar (a avaliação externa, “baliza” seleccionada, parece ter passado despercebida para grande parte dos respondentes) poderá ter contribuído para a ausência de respostas e para as elevadas frequências da opção “sem opinião”.

Deste modo, a falta de opinião e/ou a ausência de resposta fragilizaram os resultados de algumas análises estatísticas efetuadas, nomeadamente no que diz respeito à análise inferencial, pelo que nos apresentámos cautelosos na utilização dos dados estatísticos.

Para tentar ultrapassar esta situação, efetuámos nomeadamente, o cruzamento de dados obtidos através das diferentes metodologias utilizadas (inquéritos por questionário e por entrevistas, e análise documental) – triangulação metodológica (Stake, 2009), evidenciado ao longo das várias secções deste subcapítulo. No entanto, nem sempre foi possível compensar os dados pouco conclusivos obtidos através da análise dos questionários.

Antes de iniciar a descrição, análise e interpretação dos dados da investigação, consideramos relevante salientar que, a partir da análise estatística inferencial¹⁰⁸ efetuada aos questionários, constatámos que a maior parte dos inquiridos não reconheceu diferenças nos períodos antes e depois da avaliação externa. Assim, apesar de o teste efetuado apontar variações estatisticamente significativas para algumas questões, como na maior parte dessas questões o número de casos considerados no teste é muito reduzido, aquela significância estatística sai fortemente fragilizada, podendo mesmo não ter qualquer significado.

Uma análise global das frequências de respostas aos questionários, nas três amostras em estudo, permitiu verificar que as questões foram respondidas pelo menos por: i) 91,6%¹⁰⁹ da amostra respondente dos alunos (119 indivíduos); ii) 84,4%¹¹⁰ da amostra respondente dos encarregados de educação (308 indivíduos); iii) 79,4%¹¹¹ da amostra dos docentes (34 indivíduos).

• **Processo de autoavaliação das escolas? Entre o desconhecido e o “fundamental”**

Com o intuito de conhecer as perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas, colocámos-lhes três questões, cujas frequências de concordância se apresentam nos quadros 7, 8 e 9.

¹⁰⁸ Uma vez que pretendíamos detetar possíveis diferenças nos períodos antes e depois da avaliação externa, aplicamos o teste de Wilcoxon, tal como já referimos no capítulo III desta dissertação. Selecionamos este teste porque: i) se trata de um “*design* intra-sujeitos”; ii) são considerados dois momentos temporais; iii) a variável em causa é ordinal (Martins, 2005: 175). No entanto, os resultados deste teste só se referem às respostas que variaram de um momento temporal para o outro, não tendo em conta os empates, isto é, os casos em que as respostas foram as mesmas nos momentos temporais considerados. A este propósito citamos Moreira (2006: 69): “Salvo nos casos em que existem versões dos testes que incluem uma *correção para empates*, não existe uma verdadeira solução para este problema, que constitui mais um inconveniente das análises com variáveis ordinais.” Realçamos também que, para a realização deste teste é necessário que, para cada questão, os inquiridos tenham assinalado o valor da sua concordância nos dois períodos em estudo, permitindo assim a sua comparação (antes e depois da avaliação externa).

Considerámos ainda importante realçar que o *output* predefinido para este teste do programa SPSS não nos indica o “nível de concordância” em que ocorrem os empates.

¹⁰⁹ Esta percentagem de respostas verificou-se para a questão 3 – “Quando entrei para a escola, a adaptação foi fácil”.

¹¹⁰ Esta percentagem de respostas verificou-se para a questão 17 – “A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino”- (Depois da avaliação externa).

¹¹¹ Esta percentagem de respostas verificou-se para as questões 22 – “Fui inquirido sobre o processo de autoavaliação do agrupamento” - (Depois da avaliação externa), e 24 – “A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo” (Depois da avaliação externa).

Quadro 7 - Resultados das questões aos alunos sobre o tema – Autoavaliação das escolas.

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn ^{a)}	IIQ ^{b)}
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q8 (n= 116)	3	2,6	14	12,1	87	75,0	8	6,9	4	3,4	3	0
Q9 (n= 116)	3	2,6	2	1,7	49	42,2	38	32,8	24	20,7	4	1
Q10 (n= 116)	3	2,6	4	3,4	38	32,8	43	37,1	28	24,1	4	1

Q8- A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas. (DA)

Q9- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria. (DA)

Q10- A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos. (DA)

(DA) – Depois da Avaliação externa.

a) Mdn - Mediana

b) IIQ - Índice interquartilico

Quadro 8 - Resultados das questões aos encarregados de educação sobre o tema – Autoavaliação das escolas.

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q7 (n= 263)	26	9,9	21	8,0	137	52,1	58	22,1	21	8,0	3	1
Q8 (n= 269)	1	0,4	2	0,7	59	21,9	120	44,6	87	32,3	4	1
Q9 (n= 267)	1	0,4	6	2,2	56	21,0	100	37,5	104	39,0	4	1

Q7- A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas. (DA)

Q8- A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria. (DA)

Q9- A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos. (DA)

(DA) – Depois da Avaliação externa.

Quadro 9 - Resultados das questões aos docentes sobre o tema – Autoavaliação das escolas.

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q1 (n= 34)	0	0	0	0	0	0	7	20,6	27	79,4	5	0
Q2 (n= 33)	22	66,7	7	21,2	0	0	3	9,1	1	3	1	1
Q9 (n= 32)	0	0	3	9,4	11	34,4	12	37,5	6	18,8	4	1
Q10 (n= 32)	0	0	0	0	1	3,1	9	28,1	22	68,8	5	1
Q11 (n= 32)	0	0	1	3,1	2	6,3	10	31,3	19	59,4	5	1

Q1-A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.

Q2- Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.

Q9- A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas. (DA)

Q10- A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria. (DA)

Q11- A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos. (DA)

Considerámos ainda a seguinte resposta à questão aberta dos questionários, dada por um encarregado de educação:

“Nunca ouvi falar na autoavaliação da escola.” (EE232)

Para além de nos sugerir que alunos e encarregados estão um pouco à margem do processo de autoavaliação (salientamos novamente as elevadas taxas de “sem opinião” para grande parte das questões), estes resultados sugerem também que associam a autoavaliação do agrupamento ao conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos, tal com os docentes.

Para encarregados de educação e professores, os resultados apontam ainda no sentido de considerar o processo de autoavaliação como um processo que pretende essencialmente a sua melhoria. Salientámos no entanto que, para os docentes, as frequências de concordância se situam essencialmente no valor 5 (concordo totalmente)¹¹², enquanto, para os encarregados de educação, as frequências de concordância se situam essencialmente no valor 4 (concordo parcialmente).

¹¹² Para facilitar a leitura do texto que se segue no que diz respeito à análise e interpretação dos questionários (e apesar de ser lembrado em alguns pontos), salientamos a correspondência entre os valores (utilizados na análise estatística) e os graus de concordância da escala utilizada: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3 - sem opinião; 4 - concordo parcialmente; 5 - concordo totalmente.

Na apresentação do seu projeto para o ano letivo 2011/2012, a equipa de autoavaliação referiu que é “um projeto de autoavaliação da escola que irá permitir a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à atual autonomia da escola e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problema emergentes, tendo como intuito proporcionar a melhoria das aprendizagens dos alunos da escola”.

Considerando agora a resposta dada por um encarregado de educação à questão aberta dos questionários:

“ (...) pois muitas destas avaliações só vieram contribuir para o ranking e se calhar camuflar certos «senãos» das escola.” (EE36)

estamos perante as três funções da avaliação segundo Costa e Ventura (2005): Avaliação para o relatório, Avaliação para a melhoria e Avaliação para o mercado.

Estas diferentes funções da avaliação, estão presentes nas perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas, tal como poderemos verificar nos excertos que a seguir apresentamos.

A autoavaliação como um instrumento de prestação de contas surge nas entrevistas E2¹¹³, E3 e E4. Assim, o entrevistado 2¹¹⁴ referiu: “*Na altura, disse que tínhamos que ter sempre presente o princípio da prestação de contas (...)*” e o entrevistado 4: “*Difícilmente, em alguma escola, as pessoas não se orientarão por isso [quadro de referência da avaliação externa], porque têm de prestar contas. E a prestação de contas existe, e a IGE é isso que nos vem fazer. Portanto nós temos que ir por aí.*” O entrevistado 3 é bastante mais crítico face aos processos de avaliação: “*(...) a avaliação serve esses interesses da escola, serviço de estado. Acaba por ser um meio de regulação do estado, quer queiramos quer não. Ainda que de uma forma um pouco encapuzada*”. Justifica esta função da avaliação referindo:

¹¹³ Definidas como unidades de contexto, atribuímos um código a cada entrevista, que consistiu em acrescentar à letra E um algarismo de 1 a 3, correspondente à ordem cronológica dos mandatos dos diretores do agrupamento. O código E4 corresponde à entrevista da coordenadora da comissão de autoavaliação (também presidente do conselho geral).

¹¹⁴ Para estar em consonância com a codificação das entrevistas, considerámos: entrevistado 1 - o diretor do agrupamento nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009; entrevistado 2 - o diretor do agrupamento nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011; entrevistado 3 - o diretor do agrupamento no ano letivo 2011/2012; entrevistado 4 - o coordenador da equipa de autoavaliação.

“(...) A avaliação, quer queiramos quer não, está muito relacionada com outras, com outros contextos económicos e políticos mais amplos, nos quais estamos inseridos e nos quais a escola tem também...aos quais a escola tem que aderir.”

A função de melhoria da avaliação é referida por todos os entrevistados. Assim, pretende-se melhorar pontos fracos, definindo estratégias de melhoria:

“para que depois, além de nós podermos estabelecer algumas correções, também a próxima equipa ficasse mais habilitada e mais preparada para tal.” E1

“Com base na avaliação produzida, faziam-se as reformulações necessárias.” E2

E para a concretização dos procedimentos anteriores, surge reiteradamente associado ao conceito de autoavaliação, o conceito de reflexão:

“(...) esse esforço que a autoavaliação exige, de reflexão, é importantíssimo, e ajuda, mesmo que seja pelo motivo menos correto. Ajuda a organização a evoluir. Estou mesmo convencida disso.” E3

Já o conceito de “avaliar para o mercado” está presente apenas nas entrevistas 2 e 3 e, segundo o nosso entendimento, numa perspetiva diferente. Assim, o entrevistado 2 salientou a importância da divulgação dos resultados na comunidade envolvente, numa lógica de “quase-mercado” (Afonso, 2002a: 32):

“Naquele ano ficamos satisfeitos. Através da imprensa e da página do agrupamento fizemos eco dos resultados para toda comunidade. Era o reconhecimento, a visibilidade do agrupamento. Sabíamos que isso era importante para a comunidade.”

Mas o entrevistado 3 aponta as desigualdades socioeconómicas para desvalorizar os rankings das escolas, salientando que estes não traduzem o trabalho desenvolvido por cada uma delas: *“Na cidade há escolas que à partida têm a vida mais facilitada do que esta, porque o público ajuda. Mas todos trabalhamos para isso”*. Assim, se por um lado emerge a ideia de que escolas “relegadas para o fim da tabela” veem o “apagamento dos esforços e implicação dos que aí trabalham” (Sá, 2009a: 104), por outro lado alude à sobrevalorização de “indicadores e resultados quantificáveis sem levar em consideração os contextos e os processos educativos” (Afonso, 2002a: 35). No excerto seguinte, reitera a sua posição crítica, aludindo também, segundo a nossa interpretação, à escola como uma *“burocracia ritualizada”* (Costa e Ventura, 2005: 151) em que a avaliação é mais um “ritual de fachada” (Costa, 2007: 232), tornando-se “um processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002: 39):

“Porque nos parece mesmo que realmente há aqui pessoas, nas escolas, a trabalhar para a fotografia. E se, se se estiver a resumir tudo à parte de fora...se a autoavaliação, ou se a avaliação ou se a avaliação externa, essas avaliações todas do mundo servirem apenas

para «dourar a pílula» então vai conseguir melhor resultado aquele que conseguir dourá-la melhor, o que não quer dizer que seja nem justo, nem que seja a realidade. (...).” E3

A preocupação com a divulgação de informação sobre o agrupamento, para “clientes” ou “potenciais clientes” (Costa e Ventura, 2005) continuou presente no discurso do entrevistado 2, quando referiu:

“(...) O agrupamento é formado por um conjunto de escolas /unidades educativas que estão inseridas em espaço rural e outras próximas da cidade. E uma coisa é a cultura do agrupamento e outra é cultura de cada unidade educativa; uma coisa é a cultura de cada comunidade e outra coisa é a cultura do agrupamento. Assim, procurámos articular as culturas e lançar a imagem do agrupamento para fora, para a(s) comunidade(s). Trabalhámos durante todo o ano um tema comum e no final do ano letivo fez-se uma mostra onde cada comunidade, JI, escolas do 1.º ciclo, participou bem como a autarquia e a comunidade em geral.”

Constituindo uma das metas do projeto educativo do agrupamento Sol, “Melhorar a cultura e a imagem da escola” (conforme análise em anexo - Anexo XII) foi seguramente uma das áreas de “investimento” do ex-diretor 2 (embora não tenha sido apontado como aspeto a melhorar pela avaliação externa), tal como depreendemos da entrevista realizada. Parece-nos plausível considerar também, que esteja subjacente, no excerto anterior, a conceção de que “*culturas fortes* (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais performantes e mais excelentes, enfim, com um potencial competitivo adequado às novas lógicas reguladoras e de sobrevivência, ditadas pelos *mercados* educacionais”, destacada por Leonor Torres (2008: 70) a partir de estudos empíricos empreendidos nesta área.

A obtenção de informação foi outra ideia associada à autoavaliação, o que, para Marchesi, 2002: 37), constitui o objetivo principal da avaliação: “(...) de modo a compreender o funcionamento das escolas e orientar os seus processos de mudança”.

Mas para os nossos entrevistados, a obtenção de informação poderá ainda permitir desencadear a prestação de contas, a melhoria ou a visibilidade pela comunidade envolvente. Assim, para o entrevistado 1, foi importante “*estar com os dados concretos, atualizados e realmente saber o ponto da situação em termos de funcionamento do agrupamento*”. Para o entrevistado 2, “*O processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças e melhorias porque nos permitiu monitorizar e, ao mesmo tempo, sabermos como caminhar e para onde ir*”. Para o entrevistado 3, “*A autoavaliação servirá muito bem para detetar os problemas*”.

O conceito de autoavaliação das escolas também apareceu associado a um conjunto de procedimentos informais já existentes antes da avaliação externa e que continuaram a ser implementados, pois tal como salientou o atual diretor (entrevistado 3): “ (...) *O processo de autoavaliação assim formal permite responder a esse checklist assim mais evidentemente. Não quer dizer que... parece que andámos aqui uns séculos a não fazer nada*”. Já o entrevistado 2 dá vários exemplos desses procedimentos, nomeadamente: “*No final de cada período era feita a avaliação do plano anual de atividades, no conselho pedagógico e, em última reunião, no conselho geral*”.

Da entrevista 4 parece ainda emergir outra conceção que considerámos relevante:

“E eu pedi na direção, que me atendeu prontamente na altura, que «Por favor divulguem...porque é importante». Porque fazer relatórios para ficarem na gaveta, não interessa a ninguém, (...)” E4

Assim, perante relatórios “esquecidos”, fica a ideia de que certos procedimentos se encontravam desarticulados dos seus objetivos, tornando-se “procedimentos de fachada” (Costa, 2007), numa “organização debilmente articulada” Ellström (2007).

• **Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol¹¹⁵**

Quanto à subcategoria - “Fatores facilitadores” da autoavaliação, três dos 4 entrevistados referiram como “impulsionador” do processo de autoavaliação, a avaliação externa, e ainda, os possíveis resultados menos favoráveis na avaliação do fator “Auto-avaliação”, tal como se pode verificar nos excertos seguintes:

“E depois, já se sabe, que somos confrontados com o facto de termos ou não processos de autoavaliação” E3

“(...) portanto, a nossa autoavaliação passou a desenvolver-se muito e passou a ter assim esse aspeto formal depois da avaliação externa.” E3

“Porque nós sabíamos que havia, que estava legislado, que era suposto haver autoavaliação, haver equipa, mas de facto nunca houve vontade política, digamos assim, de a constituir, a não ser quando estivemos na eminência de uma avaliação externa.

¹¹⁵ Para algumas secções, considerámos que a referência às subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas poderia tornar mais perceptível a análise e interpretação dos dados.

Então aí achamos que seria um ponto que pesaria negativamente no agrupamento, e constituiu-se a tal equipa.” E4¹¹⁶

Ainda relativamente aos aspetos facilitadores do processo de autoavaliação, os entrevistados dão conta de uma determinação para a melhoria. A este respeito, citamos os entrevistados 1 e 3:

“uma certa abertura para o estabelecimento, de correções, aperfeiçoamentos.” E1

“Claro que sim. Até porque algumas das coisas que eles nos disseram, logicamente, nós também temos essa noção. E portanto é claro que tentamos implementar melhorias. E implementamos, e acho que o faríamos independentemente da autoavaliação, porque acho que, estou mesmo convencida e sei, que tem sido sempre esse o nosso...nosso, de todos, ou da grandíssima maioria das pessoas da comunidade educativa... trabalhamos para melhorar as coisas, independentemente da avaliação ou não avaliação.” (E3)

Apesar de não ter sido mencionado diretamente pelos entrevistados como sendo um elemento facilitador do desenvolvimento do processo de autoavaliação, considerámos (tal como se depreende da entrevista 3), que o facto da equipa de “autoavaliação” ser essencialmente constituída por elementos “voluntários”, poderá ser uma mais-valia no desenvolvimento do processo:

“Porque também acho que isto é como em tudo na vida, se alguém estiver em algum lado forçado, o trabalho que vai fazer vai ser... não vai ter grande qualidade. Portanto, é importante que quem esteja, e isto é uma coisa que dá imenso trabalho, quem esteja que esteja com vontade.” E3

“Eu fui nomeada voluntária, não é... (risos) Eu e mais duas colegas fomos nomeadas voluntárias. E depois, basicamente, eu pedi às pessoas ... (...) E as pessoas ofereceram-se para trabalhar connosco.” E4

Outros fatores facilitadores foram mencionados pelos entrevistados: o “dever” de prestação de contas à comunidade (E2); a necessidade de monitorização para “orientação do caminho” a seguir pelo agrupamento (E2); a formação específica de docentes da equipa de “autoavaliação” para desenvolver o processo (E3) e a possibilidade de formação sobre o tema da avaliação, no agrupamento. Destacámos a importância dada à formação já que, tal como preconizam Costa e Ventura (2005: 158): “(...) é imprescindível dar formação, inicial e contínua,

¹¹⁶ O segundo excerto da entrevista E3 e o excerto E4 sugerem alguma discordância na conceção de autoavaliação: enquanto o entrevistado 3 indicia que a autoavaliação do agrupamento já existia, mas em moldes diferentes, para o entrevistado 4 a autoavaliação do agrupamento só terá iniciado com a formulação do pedido de avaliação externa.

em avaliação institucional aos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino, aos professores e aos educadores” para que promovam e participem “activamente em processos de auto-avaliação”.

Relativamente à subcategoria - “Fatores que dificultam a autoavaliação”, o entrevistado 4 (coordenador da equipa de “autoavaliação”) referiu em primeiro lugar, a simultaneidade do processo de avaliação do desempenho docente. Este processo, decorrido no ano letivo 2010/2011, teria gerado desconfiança face ao processo de autoavaliação do agrupamento.

Citando-o:

“A primeira, foi a confusão com o processo da ADD. (...) Foi difícil fazê-los entender que uma coisa é a avaliação de escolas e outra coisa é a avaliação de professores, e que, quando estamos a avaliar a escola não estamos a avaliar os professores, estamos a avaliar metodologias, práticas e pronto... Foi complicado nesse aspeto.”

Foi também salientada, pelo entrevistado 4, a falta de divulgação atempada dos relatórios de autoavaliação como um entrave ao desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Corroborando a ideia de que “não existe uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (Coelho, 2008: 59), o entrevistado 2 invocou também a falta de “cultura de avaliação”, como um entrave ao desenvolvimento do processo de autoavaliação:

“Dificultaram e dificultam porque, do meu ponto de vista, não existe uma cultura de avaliação. Não fomos formados para uma cultura de avaliação e, por isso, existem entraves e problemas na mobilização dos principais agentes para a autoavaliação, em especial, dos professores. Aqui não quero apontar que a culpa é dos professores. [Mas] Os professores não têm uma cultura de avaliação.”

e generalizou esta questão:

“e a própria organização escola também não tem. Por isso, os problemas são acrescidos e dificultam a autoavaliação deste agrupamento de escolas e, de uma maneira geral, os outros agrupamentos.”

Outro fator referido como sendo limitativo do desenvolvimento do processo de autoavaliação foi o afastamento geográfico das escolas, e conseqüente falta de “cultura de agrupamento”: *“Esta cultura de agrupamento não é assim tão fácil de construir. Têm de ser ações comuns, que não são fáceis por vezes logisticamente de desenvolver e, é um papel um pouco da direção.”* E1

A par da vontade de melhorar, há ainda a “resistência” à quebra de rotinas, constituindo “obstáculos” ao desenvolvimento de “qualquer projecto de mudança” (Torres, 2008: 60).

Citando os entrevistados 3 e 4:

“E há sempre alguma inércia, alguma resistência” E3

“Outra coisa que, essa mantém-se, e penso que se vai manter por muitos anos, são as rotinas. A instalação das rotinas, que são muito difíceis de quebrar, muito difíceis. Primeiro que se consiga meter um procedimento novo... Pergunta toda a gente “Mas porquê? Para quê? Só vai dar trabalho” E4

O diretor 3 foi mais crítico face às questões da avaliação:

“A primeira é que: ao mesmo tempo que surgiu esta questão... Lá está, porque isto obedece à mesma lógica gerencialista a que todos os países da Europa, e não só, mas sobretudo da Europa estão submetidos neste momento... Quando surgiu esta questão da avaliação, de se avaliar tudo, parece que aquilo que não é avaliado não tem valor, também surgiu a avaliação dos professores, a avaliação do desempenho docente. E esta avaliação do desempenho docente, como nós as duas sabemos muito bem, é uma avaliação muito conotada com o poder. Até com uma certa disciplinação das pessoas, com relações assimétricas de poder, etc. E isso é um fator que dificulta o processo de autoavaliação. Porque as pessoas relacionam uma coisa com a outra.”

Este diretor dá conta da emergência de um estado gestor, em que são tomadas medidas governativas baseadas em políticas internacionais (Teodoro, 2010) e nas quais se assiste “à generalização da obrigatoriedade da avaliação na maioria dos programas sociais” (Guerra, 2002: 180). A avaliação de desempenho docente inscreve-se em mais uma das medidas “obrigatórias” que veio gerar tensões e conflitos no campo da avaliação. Provavelmente, objetivos pouco claros e não negociados associaram a avaliação a uma “estratégia estatal que aparece como parte da produção de ideias em um campo social [em que] a avaliação forma parte da regulação, controle e governo do Estado” (Popkewitz, 1992, *ap.* Sobrinho, 2002: 49-50). Esta associação do “poder” para “determinar o valor de algo” (Kvale, 1992: 119, *ap.* Sobrinho, 2002: 49) ao processo de avaliação docente terá gerado desconfiança e resistência perante estas questões, tornando-se num forte elemento limitativo do desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Da análise estatística descritiva dos questionários¹¹⁷ aplicados aos alunos, e relativamente à questão 12 - *A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 10 - Resultados da questão 12 – “A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 114)	17	14,9%	9	7,9%	53	46,5%	27	23,7%	8	7%	3	1
Depois (n= 117)	14	12%	12	10,3%	48	41%	33	28,2%	10	8,5%	3	1

Consideramos relevante salientar para a análise das respostas a esta questão, a elevada taxa de “sem opinião” e as baixas frequências para a opção “concordo totalmente”, nos períodos antes e depois da avaliação externa, sugerindo um certo alheamento dos alunos. Além disso, da amostra respondente de 119 alunos, 5% (6 discentes) não responderam à questão 12 em pelo menos um dos períodos em estudo¹¹⁸.

Feita a análise inferencial, o primeiro aspeto a destacar é que a maioria dos inquiridos (87,6%)¹¹⁹ considerou que não houve alterações relativamente à discussão dos aspetos a melhorar por parte da direção com os alunos, depois da avaliação externa. Em relação aos restantes 12,4%, apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹²⁰, o seu reduzido número retira significado ao resultado do teste.

Em relação ao questionário dos encarregados de educação, para as questões 10 e 11, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

¹¹⁷ Lembramos que um dos objetivos dos questionários utilizados no nosso estudo foi permitir comparar vários aspetos referentes ao agrupamento em estudo nos períodos antes e depois da avaliação externa (ocorrida em abril de 2009).

¹¹⁸ Tal como já referimos anteriormente, o teste de Wilcoxon só tem em conta, para cada questão, as respostas para as quais tiver sido assinalado um valor de concordância para o período “antes” e para o período “depois” da avaliação externa.

¹¹⁹ Esta percentagem corresponde a 99 empates detetados pelo teste inferencial, em 113 respostas consideradas.

¹²⁰ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -3.116$ e $p = .002$.

Quadro 11 - Resultados da questão 10 – “São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 274)	19	6,9%	34	12,4%	84	30,7%	94	34,3%	43	15,7%	3	1
Depois (n= 268)	16	6%	33	12,3%	75	28%	96	35,8%	48	17,9%	4	1

Quadro 12 - Resultados da questão 11 – “Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 276)	14	5,1%	23	8,3%	60	21,7%	106	38,4%	73	26,4%	4	2
Depois (n= 270)	10	3,7%	29	10,7%	50	18,5%	99	36,7%	82	30,4%	4	2

Para além das elevadas frequências da opção “sem opinião” (particularmente nas respostas à questão 10), destacámos o índice interquartilício de valor 2 das respostas à questão 11, evidenciando uma maior dispersão das respostas e portanto um menor consenso. Salientamos ainda que perto de 18% (54 indivíduos) da amostra respondente (308 encarregados de educação) não responderam a ambas as questões em pelo menos um dos períodos em estudo.

A análise estatística inferencial permitiu concluir que, relativamente à questão 10 - *São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola*, e à questão 11 - *Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos*, a maioria dos inquiridos (85,4%¹²¹ e 89,4%¹²², respetivamente) considerou que não houve alterações, depois da

¹²¹ Esta percentagem corresponde a 216 empates detetados pelo teste inferencial, em 253 respostas consideradas (questão 10).

avaliação externa, relativamente à discussão em torno de assuntos relativos à autoavaliação nas reuniões de encarregados de educação, nomeadamente quanto aos resultados dos alunos nos últimos anos letivos. Nas restantes respostas (14,6% e 10,6%, respetivamente) verificou-se um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹²³, no entanto, em reduzido número, fragilizando o seu significado.

Relativamente à análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes, e relativamente à questão 18 - *No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 13 - Resultados da questão 18 – “No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 33)	2	6,1%	6	18,2%	0	0%	15	45,5%	10	30,3%	4	1
Depois (n= 32)	0	0%	4	12,5%	0	0%	13	40,6%	15	46,9%	4	1

Nestes resultados salientamos as frequências maioritariamente acima dos 40% para as opções de concordância parcial e de concordância total nos dois períodos em estudo, sugerindo que a discussão de assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento já ocorria antes da avaliação externa.

A partir da análise inferencial, confirmámos a perceção anterior, pois a maioria dos docentes¹²⁴ (83,9%)¹²⁵ não reconheceu diferenças depois da avaliação externa. Quanto às restantes respostas, embora se tenha verificado um aumento dos valores de concordância

¹²² Percentagem correspondente a 227 empates, em 254 respostas consideradas (questão 11).

¹²³ Para a questão 10, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,890$ e $p = .004$; para a questão 11, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2,341$ e $p = .019$.

¹²⁴ Relembramos que a amostra *não probabilística deliberada* definida para os docentes era constituída por 68 indivíduos, e que somente 34 responderam ao questionário.

¹²⁵ Esta percentagem corresponde a 26 empates detetados pelo teste inferencial, em 31 respostas consideradas.

estatisticamente significativo¹²⁶, reiteramos que o seu reduzido número (16,1%, ou seja, 5 docentes) retira significado ao resultado do teste.

Apesar dos resultados da análise das questões 12 do questionário dos alunos, 10 e 11 do questionário dos encarregados de educação e 18 do questionário dos docentes apontarem no sentido de não se verificarem mudanças após a avaliação externa relativamente aos assuntos questionados, julgámos relevante salientar a diferença das frequências da opção “sem opinião” nas três amostras (sendo de valor nulo para os docentes).

Nas subcategorias – “Estratégias de recolha de informação” e “Divulgação de resultados” desta secção (Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol), os entrevistados referiram tanto procedimentos adotados pela equipa de “autoavaliação”, como procedimentos já anteriores à constituição da equipa. Assim, por exemplo, foram referidos os inquéritos à comunidade escolar para a obtenção de informação, mas também os relatórios de atividades e documentos elaborados nas estruturas do agrupamento. Ainda como forma de recolher informação, o entrevistado 4 mencionou o levantamento de dados diversos.

As estratégias de divulgação de resultados de autoavaliação do agrupamento, nomeadamente relatórios de autoavaliação da equipa, passam pela apresentação e análise dos documentos nas reuniões das estruturas do agrupamento (conselhos geral e pedagógico, seguindo posteriormente para os departamentos e conselhos de docentes). Os resultados também são divulgados junto da associação de pais e encarregados de educação, e colocados na página da escola (*Internet*).

Relativamente aos relatórios da equipa de “autoavaliação”, constatámos que nem sempre apresentavam propostas específicas de mudança.

Por exemplo, relativamente ao primeiro relatório apresentado pela equipa – “Área 4 – Relação com a Família” (análise em anexo - Anexo VIII), foi referida como “estratégia de melhoria/recomendação”, a divulgação do relatório de autoavaliação junto de determinados atores da comunidade educativa, tal como o referiu o entrevistado 4:

“A primeira coisa que tentamos é que eles sejam divulgados no conselho pedagógico, que vão para todos os departamentos. Mandamos para o conselho pedagógico, e pedimos aos coordenadores de departamento que os divulguem (...)”

¹²⁶ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,060$ e $p = .039$ (questão 18).

Sobre os resultados do referido estudo, os entrevistados 3 e 4 referiram:

“Curiosamente, viam muito bem. Foi um sucesso quase pleno. (...) Só que, a minha interpretação do caso é aquela: quando não se sabe responder, dá-se a resposta politicamente correta que fica sempre bem. Então nós, perante aquilo, não há nada a mudar” E3

“Nós constatámos que alguns pais... porque o nosso território é muito vasto, tem gente com nível sociocultural muito diverso, e temos alguns meios em que são de facto um nível sociocultural muito baixo, e quando as pessoas não percebiam exatamente o que lhes estavam a perguntar nos questionários, respondiam da maneira mais agradável possível... O que foi mais simpático! E então, nós achamos que, de certa forma, isto denuncia que têm uma boa imagem da escola. Querem ser agradáveis connosco.” E4

“[sugestões de melhorias] Não as havia. A gente assim não pode melhorar nada... Porque eles dizem que é tudo muito bom. [risos]” E4

Portanto, as entrevistas¹²⁷ e o relatório sugerem que os bons resultados deste estudo não suscitaram propostas de melhorias. O que poderá justificar a não divulgação atempada dos resultados, tal como o sugeriam as recomendações da equipa, e já salientámos anteriormente.

No segundo relatório apresentado pela equipa – “Sucesso Académico do Agrupamento (...) 2010-2011” (análise em anexo - Anexo IX), também não foram apresentadas estratégias de melhoria, salientando-se antes pontos fortes e pontos fracos, respeitantes, maioritariamente, ao trabalho desenvolvido.

Sobre os resultados expressos neste relatório, os entrevistados 3 e 4 referiram:

“Na parte do sucesso académico, também, sinceramente os resultados não foram maus mas mesmo assim, isso desce aos departamentos. E essa melhoria tem que vir daí. Motivada lá pelo que é, pela avaliação de desempenho, pela autoavaliação.... eu acho muito mais pela postura de cada um, pelo profissionalismo de cada um.” E3

“Nós, em termos de resultados (...) Não vamos meter-nos na casa de ninguém porque, de facto, como eu digo, apesar da equipa ser pluridisciplinar, achamos que de qualquer forma, só em grupo disciplinar é que se pode fazer isso.” E4

Talvez esta tomada de posição, tanto do coordenador da equipa de “autoavaliação” como do diretor do agrupamento, permita explicar a ausência de propostas de melhoria no segundo relatório da equipa de autoavaliação, apelando também a uma participação mais efetiva dos docentes e à quebra de rotinas.

¹²⁷ Confirma-se uma vez mais, através das entrevistas, a heterogeneidade do nível sociocultural dos encarregados de educação e a sua possível influência na recolha de dados deste trabalho.

Considerámos ainda importante saber qual tinha sido o atendimento das sugestões dos relatórios da equipa de “autoavaliação”, ou de outras sugestões de melhoria emergentes das estruturas do agrupamento, nomeadamente, o conselho pedagógico e os departamentos curriculares.

Os entrevistados 1, 2 e 3 referiram que, de um modo geral, era dado seguimento a essas sugestões. No entanto, a falta de recursos e/ou de autonomia da escola foram motivos apresentados para o não atendimento das propostas de melhorias apresentadas¹²⁸. A este propósito, citamos o entrevistado 2: *“Outras eram de difícil implementação quer por falta de recursos, quer (...) do ponto de vista formal e do ponto de vista legislativo. Há sugestões que não é possível atender”*.

A este propósito citámos novamente Barroso (2004: 49): “a «autonomia» tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas”.

Relativamente à regularidade do processo, o ex-diretor 1 mencionou *“(...) não tínhamos de facto um esquema... uma avaliação sistemática”* antes da avaliação externa. Mas: *“A partir do momento em que aderimos ao projeto PAR, (...), é um processo sistemático, sim (...)”*, referiu o diretor 3. Se atendermos às funções da avaliação, ao torna-se um processo regular, a autoavaliação “adquiriu” uma característica necessária à promoção de melhoria (Costa e Ventura, 2005: 151).

Relativamente ao projeto PAR (projeto caracterizado no capítulo anterior), a adesão do agrupamento ao projeto, como referiu o entrevistado 1, *“(...) foi quase que uma necessidade”*. A necessidade de esclarecimento e de formação específica sobre o processo de autoavaliação das escolas pareceu ter sido o motivo da integração no referido projeto, pois tal como explicou o entrevistado 4 (coordenador da equipa de “autoavaliação”):

“Fomos ver como é que é, como é que funciona. Fomos à universidade e esclarecemos. Soubemos o que é que era suposto acontecer. Percebemos que dava formação, o que para nós era muito importante, porque ninguém aqui no agrupamento tinha formação nessa área. E pronto, tentamos aderir ao projeto e eles aceitaram-nos.”

¹²⁸ Não questionámos os entrevistados sobre o tipo de propostas de melhoria apresentadas e que não teriam sido atendidas, provavelmente por nos cingirmos em demasia ao guião da nossa entrevista e não termos previsto essa questão.

Considerado um projeto “um pouco autónomo” pelo entrevistado 1, este projeto, tal como já referimos no capítulo anterior, para além de ser coordenado por um elemento da equipa de “autoavaliação”, é também da responsabilidade de dois coordenadores externos, pertencentes à Universidade do Minho. Deste modo, tal como destacaram os vários entrevistados, ficou legitimado todo o processo de autoavaliação do agrupamento:

“(...) Por outro lado, certifica o trabalho da equipa de autoavaliação. Porque têm pessoas devidamente formadas na universidade que acompanham e fazem essa certificação do trabalho, ou seja, garantem que o que se está a fazer tenha alguma qualidade.” E3

A criação da equipa de “autoavaliação” coincidiu com a integração no projeto PAR. Os critérios quanto aos atores a integrar a equipa foram definidos pelos coordenadores externos. Também as fases do projeto e o quadro de referência foram definidos pelo PAR. Relativamente ao quadro de referência, o coordenador da equipa esclareceu:

“No quadro de referência temos cinco áreas. Dentro das cinco áreas temos várias subáreas. Vou só falar das cinco áreas. A primeira são os processos de liderança, a segunda é a organização e gestão, a terceira é o desenvolvimento curricular, a quarta é área das relações com o exterior (no caso escolhemos a relação com a família mas poderiam ser parcerias...há um conjunto...) e em último são os resultados, em que nós temos o sucesso académico. É basicamente o da IGE, só que algumas das subáreas são um bocadinho diferentes daquilo que a IGE analisa. Nós temos outro tipo de análise.”

Sendo o quadro de referência baseado no da avaliação externa, de acordo com o estudo levado a cabo pela Eurydice em 2004¹²⁹ sobre a avaliação das escolas (Azevedo, 2007), segue as tendências europeias.

Seguindo as orientações dos coordenadores externos, a equipa avaliou áreas específicas do agrupamento, tal como o confirmaram os relatórios de autoavaliação analisados. A seleção das áreas a estudar resultou da auscultação efetuada à comunidade educativa, através de inquéritos por questionário e entrevistas.

Considerado como um “instrumento fundamental para a autoavaliação do agrupamento” pelo ex-diretor 2, várias foram as vantagens mencionadas pelos entrevistados, em pertencer ao projeto PAR, nomeadamente: possibilidade de apoio académico e científico, partilha de experiências, “monitorização e orientação do processo de autoavaliação”, “indutor de mudanças graduais”. Estas são também as razões apontadas para a permanência no projeto.

¹²⁹ Este estudo foi já referido no capítulo II deste trabalho, na secção – Avaliação externa e Avaliação interna.

Relativamente a outras práticas de autoavaliação, nomeadamente, comparações de resultados académicos dos alunos com resultados externos (aferição/exames) ou análise de pontos fortes e fracos do agrupamento em sede de departamento, não se registaram alterações estatisticamente significativas, a partir da análise dos questionários dos docentes. Mantiveram-se maioritariamente os valores de concordância no nível 5 (concordo totalmente), e frequências nulas na opção “sem opinião”, indicando que estas são práticas correntes do agrupamento.

- **Comunidade educativa - Ténue interveniente no processo de autoavaliação do agrupamento Sol**

Tal como para outros autores consultados (nomeadamente Meuret, 2002; Costa e Ventura, 2005) para Clímaco (2006: 194): “(...) o envolvimento dos actores no processo de discussão e construção dos sistemas de informação de escola, em que a auto-avaliação se vai alicerçar, é fundamental para fazer da auto-avaliação uma estratégia de melhoria, e [que] esta será tanto mais conseguida quanto os actores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria”. Importa então tentar perceber o grau de intervenção de alunos, encarregados de educação e professores no processo de autoavaliação do agrupamento Sol.

As informações obtidas através das entrevistas sugerem que “toda” a comunidade educativa (através de inquéritos, reuniões, através das estruturas do agrupamento) contribuiu na obtenção de informação para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, nomeadamente para a definição das áreas a estudar pela equipa de “autoavaliação”. A este respeito citamos os quatro entrevistados:

“[O envolvimento é feito] Através do conselho pedagógico. (...) e foram esses elementos que... depois através dos professores do 1.º ciclo, tentaram envolver os encarregados de educação, através da presidente da assembleia tentar envolver elementos que [pertenciam] a comunidade, internamente os docentes e não docentes. Portanto o envolvimento foi um pouco a partir do pedagógico, dos representantes dos diversos elementos da comunidade, do pedagógico e da assembleia também” E1

“Na equipa PAR estava representada toda a comunidade educativa: professores de todos os graus e níveis de ensino, representante dos pais no conselho pedagógico (...) e um representante dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais. O envolvimento era processado através de reuniões periódicas que o PAR realizava, em especial, no final

de cada período (monotorização/avaliação intermédia) (...) O PAR também distribuía questionários à comunidade, através da página da escola“ E2

“Todos. Portanto, na equipa, fazem parte docentes do 1.º... pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tem representantes da associação de pais, tem um representante de alunos que foi eleito naquelas assembleias de delegados, tem um representante do pessoal não docente e depois tem o amigo crítico da universidade.” E3

“No processo, nós tentamos que esteja o mais possível, toda a gente. Na equipa, nós temos uma equipa que tem representantes de todos os corpos... temos alunos... temos uma aluna, temos uma funcionária, temos dois encarregados de educação, temos professores do 1.º ciclo, do pré-escolar, do 2.º e do 3.º ciclo. A equipa é alargada.” E4

Retomando a análise dos questionários, relativamente aos alunos e à questão 16 - *Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 14 - Resultados da questão 16 – “Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 114)	22	19,3%	21	18,4%	28	24,6%	37	32,5%	6	5,3%	3	2
Depois (n= 117)	22	18,8%	18	15,4%	28	23,9%	38	32,5%	11	9,4%	3	2

Para além da dispersão das respostas a esta questão (IIQ= 2) e da mediana de valor 3 (“sem opinião”), destacamos a baixa taxa de concordância total, quer antes, quer depois da avaliação externa, sugerindo uma possível “exclusão” dos alunos em processos que visam a melhoria do agrupamento. Acrescentamos ainda que da amostra respondente de 119 alunos, 5% (6 discentes) não responderam a esta questão em pelo menos um dos períodos em estudo.

A análise inferencial permitiu constatar, novamente, que a maioria dos inquiridos (88,5%)¹³⁰ considerou que não houve alterações quanto ao atendimento das opiniões dos alunos relativamente a melhorias no agrupamento, depois da avaliação externa.

¹³⁰ Esta percentagem corresponde a 100 empates detetados pelo teste inferencial, em 113 respostas consideradas (questão 16).

Os resultados obtidos para a questão 15 - *Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola*, do questionário dos alunos (com a opção pela alternativa “sem opinião” perto de 50% e a taxa de concordância total de aproximadamente 10%) apontam também para a marginalidade dos alunos no processo em estudo.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos encarregados de educação, e relativamente à questão 14 - *Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 15 - Resultados da questão 14 – “Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 271)	49	18,1%	16	5,9%	108	39,9%	57	21%	41	15,1%	3	1
Depois (n= 263)	48	18,3%	21	8%	99	37,6%	49	18,6%	46	17,5%	3	2

Considerando a amostra respondente de 308 encarregados de educação, perto de 20% (61 indivíduos) não responderam esta questão em pelo menos um dos períodos em estudo. Salientamos também a elevada taxa de “sem opinião” e a reduzida frequência do valor de concordância total nas respostas a esta questão, sugerindo que estes atores educativos se encontram à margem do processo de autoavaliação.

Feita a análise estatística inferencial, constatámos que a maioria dos inquiridos (91,5%)¹³¹ considerou não ter havido alterações relativamente ao preenchimento de questionários pelos encarregados de educação, depois da avaliação externa.

Quanto a possíveis melhorias sugeridas pelos encarregados de educação (questão 15), não se registaram variações estatisticamente significativas, nos períodos antes e depois da avaliação externa, sendo de aproximadamente 11% a taxa de concordância total nos dois períodos em estudo.

¹³¹ Esta percentagem corresponde a 226 empates detetados pelo teste inferencial, em 247 respostas consideradas (questão 14).

Registámos ainda a seguinte resposta de um encarregado de educação, dada à questão aberta do questionário:

“Nunca estive muito atenta à avaliação externa, não tive conhecimento dela e nas reuniões de avaliação foi tema pouco ou nada abordado.” (EE204)

A contribuir para este resultado poderá estar o abandono da realização de reuniões dos representantes dos encarregados de educação com a direção (a partir do ano letivo subsequente à avaliação externa).

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes, e relativamente às questões 20 e 21, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 16 - Resultados da questão 20 – “Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 31)	3	9,7%	4	12,9%	3	9,7%	11	35,5%	10	32,3%	4	2
Depois (n= 30)	1	3,3%	3	10%	2	6,7%	10	33,3%	14	46,7%	4	1

Quadro 17 - Resultados da questão 21 – “Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	2	5,9%	6	17,6%	3	8,8%	16	47,1%	7	20,6%	4	1
Depois (n= 32)	0	0%	3	9,4%	2	6,3%	16	50%	11	34,4%	4	1

Salientamos que da amostra respondente de 34 docentes, perto de 15% (5 indivíduos) não responderam à questão 20 em pelo menos um dos períodos em estudo¹³² (para a questão 21, essa frequência desce para 6%). Destacamos ainda nas duas questões, o valor da mediana das respostas de valor 4 (concordo parcialmente).

A análise estatística inferencial permitiu constatar que, relativamente à questão 20 - *Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento*, e à questão 21 - *Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta*, a maioria dos inquiridos (82,8%¹³³ e 75%¹³⁴, respetivamente) considerou que não houve alterações, depois da avaliação externa, relativamente à informação facultada aos docentes sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação, bem como ao atendimento às suas sugestões de melhoria. Nas restantes respostas (17,2% e 25%, respetivamente) verificou-se um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹³⁵, no entanto, a reduzida dimensão da amostra respondente retira o significado ao resultado do teste.

Resolvemos comparar as frequências de concordância relativas à informação sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação, nas três amostras respondentes.

Quadro 18 - Resultados da questão: “Sou informado sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação. (DA)” – Alunos (Q14) / Encarregados de Educação (Q16) e Docentes (Q20).

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Alunos (n= 117)	36	30,8	16	13,7	48	41,0	14	12,0	3	2,6	3	2
Enc. Ed. (n= 262)	34	13,0	27	10,3	89	34,0	72	27,5	40	15,3	3	1
Docentes (n= 30)	1	3,3	3	10,0	2	6,7	10	33,3	14	46,7	4	1

¹³² Tal como já referimos antes, o teste inferencial utilizado só tem em conta, para cada questão, as respostas para as quais tiver sido assinalado um valor de concordância para o período “antes” e para o período “depois” da avaliação externa.

¹³³ Esta percentagem corresponde a 24 empates, em 29 respostas consideradas (questão 20).

¹³⁴ Percentagem correspondente a 24 empates, em 32 respostas consideradas (questão 21).

¹³⁵ Para a questão 20, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,060$ e $p = .039$; para a questão 21, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2,565$ e $p = .010$.

A análise dos dados do quadro parece sugerir que alunos e encarregados de educação estão ainda à margem do processo. Relativamente aos docentes, aproximadamente 47% afirmaram ser informados sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação e 33% apresentaram reservas na sua concordância. Assim, se para os docentes estes resultados parecem indiciar que estivesse a ser implementada a sugestão do entrevistado 4 (coordenadora da equipa de “autoavaliação” e presidente do conselho geral) que passamos a citar (e que se encontra referida nos relatórios de autoavaliação):

“A primeira coisa que tentamos é que eles sejam divulgados no conselho pedagógico, que vão para todos os departamentos. Mandamos para o conselho pedagógico, e pedimos aos coordenadores de departamento que os divulguem (...)”;

para os restantes atores educativos, estes resultados parecem assinalar um possível aspeto a melhorar, já que parece ter havido uma débil veiculação da informação sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação. Quanto a divulgação dessa informação, a maioria dos entrevistados refere as estruturas do agrupamento e a página da escola (estratégia que já anteriormente considerámos pouco adequada por não estar “acessível” a toda a comunidade).

Destacámos ainda nesta secção as subcategorias: “Elementos da equipa de autoavaliação” e “Dinâmica da equipa de autoavaliação”.

Relativamente à constituição da primeira equipa de “autoavaliação”, como salienta o entrevistado 4:

“(...) nós começamos assim: a nossa equipa inicial eram só os respondentes PAR, só os que foram fazer a formação. Nós estávamos nessa equipa e constatámos que tínhamos grandes dificuldades e que queríamos envolver mais a comunidade.”

O recrutamento de intervenientes dos vários setores da comunidade educativa, foi sendo feito de diferentes formas (eleição de um aluno em assembleia de delegados, por exemplo ou pedido pessoal junto dos docentes), com mais ou menos entraves (ao nível dos funcionários não docentes, o elemento eleito não se mostrou disponível), mas sempre tentando integrar na equipa, elementos “voluntários”, de forma a facilitar o desenvolvimento do processo, tal como já referimos na secção - Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol.

No ano letivo 2011/2012, a equipa foi constituída por 10 docentes dos vários ciclos de ensino pertencentes ao agrupamento Sol, dois encarregados de educação, um elemento do pessoal não docente e um aluno. Constituindo a figura de “amigo crítico” (Azevedo, 2007;

Climaco, 2006; Coelho *et al.*, 2008) e desempenhando o papel de “facilitadores externos” (Santos Guerra, 2002: 17) estavam dois consultores externos da Universidade do Minho.

Inquiridos sobre a composição da equipa de autoavaliação, apresentam-se no quadro 19 os resultados obtidos para as três amostras respondentes.

Quadro 19 - Resultados da questão: “Conheço os elementos da equipa de autoavaliação. (DA)” – Alunos (Q13) / Encarregados de Educação (Q13) e Docentes (Q19).

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Alunos (n= 116)	42	36,2	20	17,2	45	38,8	7	6,0	2	1,7	2	2
Enc. Ed. (n= 271)	75	27,7	26	9,6	104	38,4	42	15,5	24	8,9	3	2
Docentes (n= 31)	3	9,7	4	12,9	6	19,4	7	22,6	11	35,5	4	2

Como podemos verificar, 2 dos 116 alunos respondentes (aproximadamente 2%) referiram conhecer a constituição da equipa de “autoavaliação”; 24 dos 271 encarregados de educação (aproximadamente 9%) e 11 dos 31 docentes (aproximadamente 36%). Para além destes resultados sugerirem pouca informação sobre a comissão responsável pelo desenvolvimento do processo de autoavaliação, salientam-se novamente as elevadas frequências da opção “sem opinião” a uma questão factual¹³⁶.

Relativamente à dinâmica da equipa, salientámos os seguintes excertos retirados da entrevista 4:

“Não pode haver [a mesma participação]. Nós temos que ser os motores, nós os professores, e eu como coordenadora então ainda mais. Mas nós os professores temos de ser os motores de todo o processo.”

“Claro que a opinião deles [elementos não docentes] é muito válida e tem de ser integrada e respeitada e tudo isso, mas eles colaboram. Não podem nunca ser os motores. O trabalho é nosso não é deles.”

Tal como se entende pelos excertos anteriores, nem todos os elementos da equipa têm as mesmas funções. Provavelmente, para além de contribuir com as suas opiniões, os elementos

¹³⁶ No início deste subcapítulo, apresentámos possíveis interpretações para estas ocorrências.

não docentes terão a função de implementar possíveis instrumentos de recolha de dados ou divulgar informações junto dos atores da comunidade que representam.

Os três docentes que receberam formação específica continuaram a usufruir de formação, promovida pelo projeto PAR, participando, nomeadamente, em reuniões com outras escolas pertencentes ao projeto.

Relativamente à elaboração dos relatórios, a equipa realizou relatórios anuais para o PAR, dos quais só a parte respeitante diretamente à autoavaliação do agrupamento é depois analisada nas estruturas já mencionadas. Na secção anterior, referimos a propósito do atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação, que nem sempre essas sugestões eram mencionadas nos relatórios. O entrevistado 3, a esse respeito, reitera:

“E, acho eu, que a melhoria, não pode partir da equipa de autoavaliação. Quer dizer, a discussão depois daquele documento a nível dos departamentos, neste caso concreto sucesso dos alunos, tem que partir dos departamentos e dos professores. (...)”

Atendendo a que este assunto voltará a ser abordado na secção – Processo de autoavaliação – Potenciador de reflexão mas com impacto limitado, considerámos mais elucidativo, apresentar uma interpretação nessa secção.

Ainda quanto à elaboração dos relatórios de autoavaliação, salientamos que o relatório solicitado pela avaliação externa para dar seguimento ao pedido de avaliação feito pela escola, foi organizado pela direcção em exercício, mais especificadamente, como referiu o entrevistado 1: *“com a intervenção de um elemento, (...) na altura vice-presidente”*. Resultou da compilação de diferentes documentos já na posse da direcção ou elaborados para o efeito (pelos coordenadores designados).

No intuito de caracterizar mais adequadamente a participação de alunos, encarregados de educação e docentes nos domínios estruturantes do agrupamento, recolhemos outros dados que a seguir apresentamos.

O relatório de avaliação externa (2009: 13) refere “o envolvimento e a participação de pais e alunos na vida escolar” com ponto forte do agrupamento e salienta também “o empenho, cooperação e sentido de pertença de docentes, funcionários não docentes, pais e alunos”.

No nosso estudo registámos algumas estratégias implementadas pelas várias direcções do agrupamento e pela equipa de “autoavaliação”, no sentido de levar à “participação” de atores

educativos, nomeadamente ao nível de atividades do agrupamento e do processo de autoavaliação, e às quais vamos fazendo referência.

O entrevistado 1, que iniciou o seu mandato como presidente de comissão provisória instaladora em 2007/2008 (portanto, antes da avaliação externa), salientou:

“Achámos que estávamos (...) muito distanciados da comunidade local, da comunidade educativa”

“E isso na altura foi tudo um pouco ideias de uma certa envolvimento, de tentar envolver as pessoas.”

Assim, com o intuito de promover o envolvimento dos docentes do 1.º ciclo e jardins de infância, implementou reuniões gerais regulares dos professores dos vários níveis de ensino do agrupamento, na escola sede, para além de realizar reuniões regulares com docentes do 1.º ciclo e jardins de infância, que ele próprio presidia.

Este ex-diretor promoveu reuniões regulares da direção com os delegados de turma e assembleias de alunos. Este aspeto foi também salientado no relatório de avaliação externa (2009: 6-7), destacando nomeadamente, “a realização de «assembleias de turma» e «assembleias de delegados e sub-delegados», assim como o atendimento de “algumas propostas de atividades e de melhorias na Escola sede”.

As reuniões da direção com os representantes dos encarregados de educação foram também um procedimento regular, tal como justificou o entrevistado 1:

“E chegamos também a adotar outro processo de organização, que foi reunir com os representantes dos encarregados de educação das turmas, (...) essas pessoas podem ser um elemento ... muito importante, na escola, no agrupamento. São eles que representam os pais, e os pais é que são os interessados.”

Nessas reuniões, para além de dar a conhecer os projetos do agrupamento, os encarregados de educação eram solicitados a dar o seu parecer. Também havia o cuidado em explicar a “orgânica da escola”, já que, tal como referiu o ex-diretor 1: *“Muitos deles não têm quase a noção de como é esta orgânica de uma escola ou de um agrupamento”*.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos encarregados de educação, e relativamente à questão 1 - *A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 20 - Resultados da questão 1 – “A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn ^{a)}	IIQ ^{b)}
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 277)	7	2,5%	20	7,2%	71	25,6%	120	43,3%	59	21,3%	4	1
Depois (n= 268)	2	0,7%	20	7,5%	65	24,3%	110	41%	71	26,5%	4	2

a) Mdn - Mediana

b) IIQ - Índice interquartilico

Salientámos para a análise das respostas a esta questão que, para além de uma taxa de “sem opinião” relativamente elevada, da amostra respondente de 308 encarregados de educação, 17,5% (54 indivíduos) não responderam em pelo menos um dos períodos em estudo. Destacámos também o valor da mediana das respostas de valor 4 (concordo parcialmente), indiciando alguma prudência na concordância a esta questão por grande parte dos inquiridos.

Feita a análise estatística inferencial, constatámos que a maioria dos inquiridos (83,5%)¹³⁷ não reconheceu diferenças entre os dois momentos em estudo, quanto ao incentivo por parte da direção, à participação dos encarregados de educação na vida da escola. Em relação aos restantes 16,4%, apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹³⁸, o baixo número de respostas consideradas retira significado ao resultado do teste.

¹³⁷ Esta percentagem corresponde a 212 empates detetados pelo teste inferencial, em 254 respostas.

¹³⁸ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2.720$ e $p = .007$.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos alunos, e relativamente à atuação da direção nos períodos antes e depois da avaliação externa, obtivemos os seguintes resultados para as questões 1 e 4:

Quadro 21 - Resultados da questão 1 – “A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 113)	13	11,5%	12	10,6%	45	39,8%	31	27,4%	12	10,6%	3	1
Depois (n= 115)	13	11,3%	12	10,4%	37	32,2%	37	32,2%	16	13,9%	3	1

Quadro 22 - Resultados da questão 4 – “A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 114)	11	9,6%	12	10,5%	46	40,4%	35	30,7%	10	8,8%	3	1
Depois (n= 117)	9	7,7%	9	7,7%	46	39,3%	35	29,9%	18	15,4%	3	1

Julgámos importante reiterar uma conjugação de dados que aponta para um “afastamento” dos alunos relativamente a processos estruturantes do agrupamento. Assim, para além de uma elevada taxa de “sem opinião” e baixas frequências para a opção “concordo totalmente”, nos períodos antes e depois da avaliação externa, acresce uma média de 6% de alunos (7 indivíduos) que não responderam a ambas as questões em pelo menos um dos períodos em estudo.

A partir da análise estatística inferencial constatámos que, relativamente à questão 1 - *A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola*, e à questão 4 - *A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam*, a maioria dos inquiridos (77,5%¹³⁹ e 83,2%¹⁴⁰, respetivamente) considerou que não houve alterações, depois da

¹³⁹ Esta percentagem corresponde a 86 empates, em 111 respostas consideradas (questão 1).

avaliação externa, quanto ao incentivo por parte da direção para a sua “participação” na vida da escola, nem quanto à disponibilidade demonstrada para os atender. Nas restantes respostas (22,5% e 16,8%, respetivamente) verificou-se um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁴¹, no entanto, o reduzido número de respostas tidas em conta elimina a sua importância.

Provavelmente o abandono de algumas estratégias de integração implementadas pelo ex-diretor 1, nomeadamente as reuniões da direção com os alunos e com os encarregados de educação, no mandato do entrevistado 2 (período após a avaliação externa), poderão ter contribuído para os resultados anteriores. Também nos parece ter facilitado afirmações como a que apresentamos seguidamente, dada por um encarregado de educação, em resposta à questão aberta do questionário:

“O que é o agrupamento? Qual é a sua direcção? Desconheço em absoluto. Nunca ouvi falar na avaliação externa.” (EE232)

Para este ex-diretor (entrevistado 2), “Os bons professores são o recurso mais valioso do agrupamento”. No seu mandato, “investiu” nos docentes de um modo geral, privilegiando, tal como será referido mais adiante neste trabalho, o acompanhamento da prática letiva.

Já no excerto do entrevistado 3 (diretor do agrupamento no ano letivo 2011/2012), a importância do aluno está bem patente:

“(...) Eu não acho que é “porque estamos num processo de autoavaliação, ou porque tivemos uma avaliação externa...que isto virou uma coisa maravilhosa”. Não é a minha maneira de ver as coisas. Mas esta é uma preocupação e tem que ser. E tem que ser, por um motivo: pelos alunos. O resto são formalismos, são políticas, são discussões assim macro que nos transcendem, às quais temos que prestar vassalagem porque não há outra hipótese mas, tem o valor que tem.”

As análises efetuadas aos questionários dos docentes, relativamente à atuação por parte da direção, quanto ao apoio prestado aos docentes na concretização do projeto educativo (Q2), e na sua valorização e formas de ajudar a melhorar o seu desempenho (Q4), não dão conta de alterações estatisticamente significativas nos períodos antes e depois da avaliação externa. No entanto, a mediana (Mdn) das respostas nos dois períodos em estudos foi de 5 (concordo

¹⁴⁰ Percentagem correspondente a 94 empates, em 113 respostas consideradas (questão 4).

¹⁴¹ Para a questão 1, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2.65$ e $p = .008$; para a questão 4, esses valores foram, respetivamente, $Z = -3.017$ e $p = .003$.

totalmente), para as duas questões, o que parece indicar que a direção já prestava o apoio necessário aos docentes, antes da avaliação externa.

Quanto à colaboração com a direção e com os colegas, assim como à participação dos docentes em atividades da escola, também não se registaram variações estatisticamente significativas. Destacamos no entanto os resultados relativos às questões aplicadas:

Quadro 23 - Resultados de questões relativas à – Caracterização da participação dos atores da comunidade escolar (docentes).

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q6 (n= 32)	0	0	0	0	0	0	5	15,6	27	84,4	5	0
Q7 (n= 32)	0	0	0	0	0	0	5	15,6	27	84,4	5	0
Q8 (n= 32)	0	0	0	0	0	0	11	34,4	21	65,6	5	1

Q6- Colaboro com a direção sempre que solicitado(a). (DA)

Q7- Colaboro com os meus colegas sempre que necessário. (DA)

Q8- Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria. (DA)

Destacamos as elevadas taxas de colaboração e participação dos docentes, que segundo Hargreaves (1998), para além de constituírem fatores internos promotores de crescimento profissional e desenvolvimento das escolas, também se consideram como facilitadores de mudanças propostas externamente.

Ainda relativamente aos alunos e à análise da questão 5 - *Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

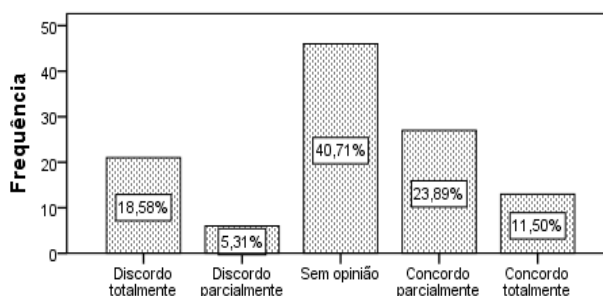
Quadro 24 - Resultados da questão 5 – “Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 114)	7	6,1%	17	14,9%	36	31,6%	39	34,2%	15	13,2%	3	1
Depois (n= 117)	6	5,1%	16	13,7%	34	29,1%	42	35,9%	19	16,2%	4	1

Destacamos novamente a elevada taxa de “sem opinião” e as baixas frequências para a opção “concordo totalmente”, nos períodos antes e depois da avaliação externa. Da amostra respondente (119 alunos), 5% (6 discentes) não responderam em pelo menos um dos períodos em estudo.

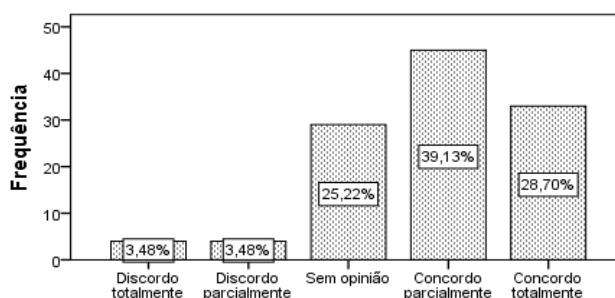
A análise inferencial permitiu concluir que a maioria dos inquiridos (88,5%)¹⁴² não registou diferenças quanto à sua participação nas atividades extracurriculares do agrupamento no período pós avaliação externa.

Considerámos relevante apresentar os resultados quanto à divulgação de documentos estruturantes do agrupamento, junto dos alunos:

Gráfico 11 – Resultados da questão 1 - Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento (alunos) - (n= 115).

¹⁴² Esta percentagem corresponde a 100 empates detetados, em 113 respostas consideradas.

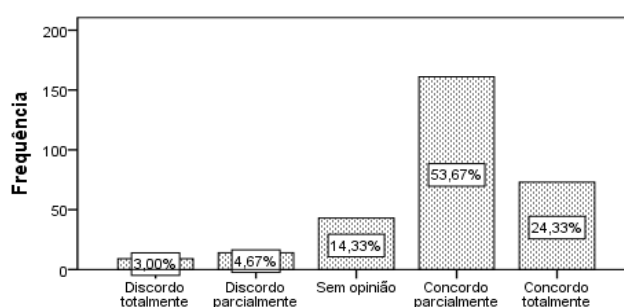
Gráfico 12 – Resultados da questão 2 - Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento (alunos) - (n= 115).



Com valores de concordância total situados entre os 12% e os 28% (14 e 32 alunos, respetivamente), podemos concluir que poucos são os alunos que se mostraram conhecedores dos referidos documentos estruturantes do agrupamento.

Quanto aos encarregados de educação, dos 300 respondentes, aproximadamente 25% (75 indivíduos) afirmaram conhecer o projeto educativo do agrupamento e 54% apresentaram reservas na sua concordância, tal como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico 13 – Resultados da questão 1 - Conheço o projeto educativo da escola do meu educando (encarregados de educação) - (n= 300).



Considerámos relevante referir que uma das estratégias reiteradamente apontada pelos entrevistados para dar a conhecer os vários documentos do agrupamento foi o recurso à página da escola na *Internet*. Estes resultados apontam para que essa estratégia não seja a mais adequada, o que se entende se atendermos a que nem todos têm acesso a esse meio de comunicação (referimo-nos não só à possibilidade de ter um computador com *Internet* mas também à capacidade de o/a utilizar).

Quanto à participação dos encarregados de educação em atividades da escola ou em reuniões com o diretor de turma, da análise dos questionários não se registaram variações estatisticamente significativas, nos períodos antes e depois da avaliação externa. Considerámos interessante realçar as diferentes taxas de participação:

Quadro 25 - Resultados de questões relativas à – Caracterização da participação dos atores da comunidade escolar (encarregados de educação).

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q4 (n= 263)	15	5,7	32	12,2	90	34,2	96	36,5	30	11,4	3	1
Q6 (n= 258)	0	0	3	1,2	17	6,6	43	16,7	195	75,6	5	0

Q4- Participo em atividades da escola. (DA)

Q6- Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma. (DA)

Estes resultados apontam para uma participação de mais de 75% dos encarregados de educação inquiridos nas reuniões com os diretores de turma (a mediana das respostas à questão 6 é 5), enquanto a participação noutras atividades do agrupamento (realizadas, normalmente em horário pós laboral) ficou bastante aquém desse valor (a mediana das respostas à questão 4 é 3).

- **Avaliação externa – Impulsionadora do processo de autoavaliação.**

Na secção – “Avaliação externa e Avaliação interna” do capítulo II desta dissertação, referimo-nos à “relação entre os modos de avaliação externa e interna”, apresentadas por Azevedo (2007) com base no estudo levado a cabo pela Eurydice em 2004 sobre a avaliação das escolas (já anteriormente referido neste capítulo). Assim, destacamos nesta secção, as subcategorias - “Situação de independência” e “Situação de interdependência” (Azevedo, 2007: 28). Não identificámos indicadores para a primeira subcategoria.

Nesta secção, e uma vez que pretendemos analisar a influência da avaliação externa, no agrupamento Sol, referimos novamente alguns dados já anteriormente apresentados.

Essa influência verificou-se desde logo com o pedido de avaliação externa (no mandato do ex-diretor 1) e a conseqüente elaboração de um “relatório” de autoavaliação. Este possivelmente terá orientado os inspetores na preparação da avaliação ao agrupamento¹⁴³.

Relativamente à criação da primeira equipa de “autoavaliação”, o entrevistado 4 referiu: “*Neste agrupamento não tenhamos dúvidas que o grande impulsionador foi a avaliação externa*”. O testemunho do ex-diretor 1 acrescentou ainda:

“(...) Nós não tínhamos, como disse há pouco, de facto uma equipa de autoavaliação. Não tínhamos um sistema assim organizado de autoavaliação. E a própria avaliação [externa] ... Quando nós verificámos nos requisitos, nas questões que a própria inspeção iria colocar, já sabíamos... porque vamos trocando opiniões com outros estabelecimentos de ensino.”

Fica assim evidente que a avaliação externa levou à criação da primeira equipa de “autoavaliação” (no início do ano letivo 2008/2009) e, conseqüentemente, à adesão ao projeto PAR (caracterizado no capítulo III como já referimos anteriormente). Por inerência a esse projeto, o quadro de referência utilizado no processo de autoavaliação do agrupamento teve por base o quadro de referência da avaliação externa.

Assim, o desenvolvimento do processo de autoavaliação decorreu da avaliação externa, tal como refere o entrevistado 3 (evidenciando novamente a sua postura de descrédito face à avaliação das escolas):

“Sim, (...) uma leva à outra. A avaliação externa levou à autoavaliação, na tal lógica de prestação de contas, porque quem não aderir vai ficar mal na fotografia”

No entanto, a primeira área estudada pela equipa de “autoavaliação” (no ano letivo 2009/10) não se baseou diretamente no relatório de avaliação externa (decorrida em abril de 2009, como já referimos), mas sim nos dados recolhidos através de um questionário aplicado junto da comunidade escolar, tal como refere o coordenador da equipa de “autoavaliação”:

“Depois de levantarmos os dados, questionámos a comunidade educativa. Demos um quadro de referência e perguntámos: «Dentro deste quadro de referência, o que é que vocês acham que é importante que a escola saiba acerca de si própria, o que é que é importante? O que é que nos precisamos de saber? (...) E passamos esse questionário a toda a comunidade educativa (...) Passamos ao conselho geral, ao conselho pedagógico, à associação de pais, a funcionários...Passamos a um grupo alargado, bastante representativo dos intervenientes, e então, eles decidiram que eram os resultados. Os resultados são muito, muito importantes, e a relação com a família.”

¹⁴³ Constituindo o efeito da autoavaliação na avaliação externa, esta é uma das formas de interdependência referenciada pelo estudo da Eurydice desenvolvido em 2004 (Azevedo, 2007: 28).

Apesar de a entrevista denotar uma maior importância dada aos resultados académicos, a primeira área estudada foi a “Relação com a família”, tendo ficado o “Sucesso académico”, para estudo no ano letivo 2010/2011¹⁴⁴.

O entrevistado 4 salientou outro efeito da avaliação externa, que foi o de “*pôr as pessoas a olhar para si próprias para terem de responder (...)*”. A necessidade de prestação de contas, motivada pela avaliação externa, terá levado ao reforço ou ao reajustamento de procedimentos do agrupamento nomeadamente ao nível de práticas de autoavaliação, por exemplo:

“E aqui na escola havia um levantamento de resultados. Só que era uma constatação, isto é, todos os períodos o conselho pedagógico constatava que, tal disciplina teve determinado insucesso, (...)” E4

Da constatação, os departamentos tiveram de passar à apresentação de propostas de melhoria dos resultados, tal como é sugerido no segundo relatório de autoavaliação (análise do relatório em anexo - Anexo IX).

A avaliação externa também veio contribuir para as comparações entre os agrupamentos, tal como podemos verificar com o seguinte excerto da entrevista 1:

“depois existe sempre aquele desejo de comparação com outros agrupamentos, há sempre essa vontade. (...) E nós chegamos a comparar com outras unidades educativas ou com outros agrupamentos, e começamos a reparar «Mas afinal, estes têm mais muito bons do que nós!» ”

Relativamente aos questionários e no intuito de apresentarmos as perceções de outros atores educativos relativamente ao impacto da avaliação externa no agrupamento, enquadrámos nesta secção algumas respostas à questão aberta de encarregados de educação, que nos dão conta de diferentes entendimentos:

“Os critérios orientadores da avaliação externa das escolas públicas partem de presunções de equidade assentes na suficiência de meios que são falaciosos. Assim sendo, haverá sempre um vazio formalista na comparação entre efeitos de avaliação externa e orientações/resoluções da autoavaliação” (E131)

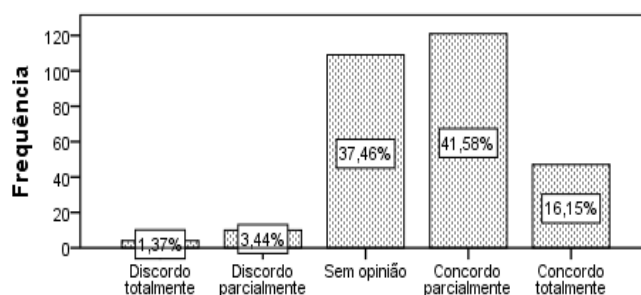
“Nunca ouvi falar em avaliação externa pelo que a avaliação antes e depois da avaliação externa é exactamente a mesma” (EE206)

“Nunca ouvi falar da avaliação externa” (EE232)

¹⁴⁴ Mais uma vez, não colocámos uma questão que atualmente nos parece óbvia, e que seria a de explicar as razões que levaram a tal opção. Julgámos, tal como já referimos anteriormente, que por nos cingirmos em demasia ao guião da nossa entrevista.

Relativamente à influência da avaliação externa na melhoria da prestação do serviço educativo, e quanto à opinião dos encarregados de educação, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 14 – Resultados da questão 4 - A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo (encarregados de educação) - (n= 291).



Assim, aproximadamente 16% dos encarregados de educação (47 indivíduos) considerou que a avaliação externa teria permitido melhorias na prestação do serviço educativo e um pouco mais de 40% demonstrou algumas reservas na sua concordância. Destacámos uma vez mais a elevada taxa da resposta “sem opinião”.

Ainda relativamente à questão 4 do questionário dos encarregados de educação, analisámos a sua possível associação com as habilitações dos respondentes. A aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, indica uma associação entre aquelas duas variáveis ($r_s = -0,257$, $p = .000$): os encarregados de educação com menos habilitações tendem a considerar mais relevante a avaliação externa na tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.

Relativamente aos docentes, reunimos os resultados de algumas das questões efetuadas no questionário aplicado no quadro seguinte:

Quadro 26 - Resultados de questões aos docentes sobre o tema - Articulação avaliação externa/autoavaliação.

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q4 (n= 34)	3	8,8	3	8,8	5	14,7	19	55,9	4	11,8	4	1
Q5 (n= 34)	1	2,9	0	0	6	17,6	20	58,8	7	20,6	4	0
Q6 (n= 34)	7	20,6	8	23,5	4	11,8	10	29,4	5	14,7	3	2
Q7 (n= 34)	2	5,9	2	5,9	10	29,4	15	44,1	5	14,7	4	1
Q10 (n= 34)	1	2,9	1	2,9	14	41,2	15	44,1	3	8,8	4	1
Q11 (n= 34)	0	0	1	2,9	4	11,8	16	47,1	13	38,2	4	1
Q12 (n= 34)	0	0	1	2,9	4	11,8	20	58,8	9	26,5	4	1

Q4- A avaliação externa do agrupamento foi devidamente analisada e debatida por toda a comunidade educativa.

Q5- Conheço os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa.

Q6- A avaliação externa do agrupamento revela-se pouco útil para o processo de autoavaliação.

Q7- A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.

Q10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.

Q11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.

Q12- A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.

Fazendo uma breve análise do quadro anterior, podemos desde já verificar que somente 20% dos docentes disse conhecer os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa, sendo que perto 60% se apresentam reticentes na sua resposta. Destacamos também as frequências de concordância total e parcial às questões 11 (38,2% e 47,1%, respetivamente) e 12 (26,5% e 58,8%, respetivamente), que sugerem ter havido a implementação de medidas de melhoria para superar os pontos fracos apontados pela avaliação externa, nomeadamente ao nível da prestação do serviço educativo.

Nas questões 7 e 10, as frequências da opção “sem opinião” (29,4% e 41,2%, respetivamente) e da opção “concordo parcialmente” (44,1% para ambas as questões) parecem indiciar alguma ponderação na caracterização da relação entre a avaliação externa e o processo de autoavaliação. Saliéntamos ainda a falta de consenso evidenciada pela dispersão de respostas (IIQ = 2) à questão 6. Atendendo a alguns dados já referidos anteriormente, não excluimos a possibilidade de, nas questões 6, 7 e 10, a desconfiança do processo de avaliação externa ter influenciado as respostas.

Relativamente aos resultados da avaliação externa, não foi feito contraditório.

Questionados sobre esses resultados, os entrevistados concordaram “de um modo geral”, tal como referiu o entrevistado 4:

“Agora, de um modo geral, a avaliação que eles fizeram, (...) estava de um modo geral... Havia casos particulares em que não estariam... [mas] estava bem traçado o retrato, sem dúvida, de um modo geral estava.”

No entanto, os entrevistados 3 e 4 mostraram algum desagrado na avaliação de dois fatores em particular: o sucesso académico e a autoavaliação, pois são apontados como pontos fracos no relatório de avaliação externa (2009, 13):

- “As elevadas taxas de retenção/ desistência no 3.º ciclo e o insuficiente desempenho dos alunos nos exames nacionais de 9.º ano”;
- “A reduzida participação no processo de auto-avaliação.”

Relativamente aos resultados dos alunos, o entrevistado 3 salientou a descontextualização do processo:

“acho que...quando vêm com esta avaliação dos resultados, há muita coisa que é esquecida. Descontextualiza-se tudo. Não podemos comparar a população deste agrupamento, a população discente logicamente, com a população de outras escolas da cidade que nós conhecemos. Porque não é a mesma coisa. Porque o que eles [os alunos] trazem antes de entrar na escola já é totalmente diferente.”

Deixou também uma sugestão:

“Então deveria... sei lá, no mesmo concelho haver a mesma equipa inspetiva para todos terem os mesmos critérios, porque sabemos que isso não é verdade.”

Já quanto aos resultados do fator – Autoavaliação, o entrevistado 4 referiu:

“Por exemplo, em relação à equipa de autoavaliação, eu achei que estava mal. (...) a grande crítica que eles nos fizeram foi que, só professores é que estavam envolvidos, o que é mentira. E porquê? Porque o painel que foi feito para responder à IGE, foi só de

professores, e não deveria ter sido. Mas aí eu não culpo a IGE, porque eles responderam com o que viram, com o que constataram.“

Durante as entrevistas, os inquiridos deram o seu parecer sobre a atuação dos inspetores, que considerámos interessante citar:

“A equipa não criou constrangimentos no agrupamento. Foi uma equipa que fez o seu papel, (...) foram subtis. Não criou aquela ideia de constrangimento, que chegou a existir em alguns agrupamentos. (...) naquela semana correu tudo muito normalmente (...)” E1

“De resto, a equipa inspetiva que esteve aqui... foram fantásticos. Foi... foram três dias muito agradáveis.” E3

“Mas agora, com alguma distância, algum processo, algum caminho percorrido, conseguimos perceber que eles até tinham razão. Foram bastante sensatos (...).” E4

Considerámos importante voltar a salientar nesta secção que o processo de avaliação foi solicitado pelo agrupamento, após terem sido consultados os membros do conselho pedagógico e da então assembleia de escola, tal como refere o entrevistado1:

“Porque nós de facto solicitámos a avaliação externa, não foi imposta pela IGE. Propusemos (...). Mas antes disso consultámos todos os órgãos, o conselho geral... a assembleia e também o pedagógico. As pessoas tinham de se pronunciar e até ouvir os docentes e os não docentes.”

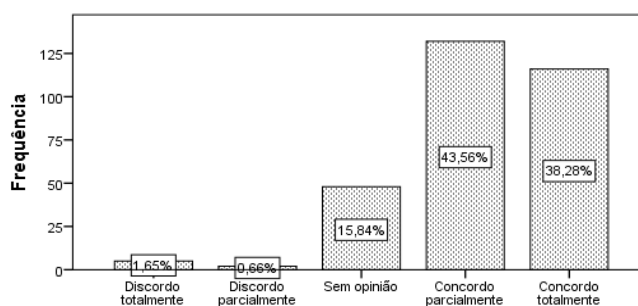
Citando Santos Guerra (2002: 17): “Se a iniciativa for da própria comunidade existem muitas possibilidades de arrancar em boas condições, uma vez que é considerada uma actividade desejada, assumida e benéfica”. Segundo esse entrevistado, ex-presidente da comissão instaladora provisória em 2007/2008, os motivos que desencadearam o processo de avaliação do agrupamento foram o de obter um maior conhecimento do agrupamento, permitindo assim um trabalho mais fundamentado da próxima direcção, que deveria iniciar funções no ano letivo seguinte. No entanto, não podemos ignorar, tal como reconheceu o diretor 3 que, se não fosse pedida a avaliação externa naquele ano, seria concretizada num ano letivo seguinte. Por outro lado, tal como refere Santos Guerra (2002: 17): “(...) a expressão iniciativa interna abarca um sem fim de possibilidades reais. Pode ser assumida apenas pela direcção da escola, ou por um grupo de professores (...)”, o que poderá ajudar a compreender alguns dos resultados já apresentados.

• **Processo de Autoavaliação – Potenciadora de reflexão mas com impacto limitado**¹⁴⁵

Considerando a equipa de “autoavaliação” como um dos possíveis promotores da autoavaliação, questionámos a amostra dos encarregados de educação e dos docentes sobre a influência do trabalho da equipa de “autoavaliação” no agrupamento Sol.

Quanto à opinião dos encarregados de educação, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 15 – Resultados da questão 2 - Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola (encarregados de educação) - (n= 303).



Perto de 40% dos encarregados de educação (116 indivíduos) considerou importante o trabalho desenvolvido pela equipa de “autoavaliação” para a melhoria do funcionamento do agrupamento, e um pouco mais de 43% mostrou algumas reservas na sua concordância.

Analisámos ainda a possível associação entre esta questão e as habilitações dos encarregados de educação respondentes. A aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, indica também uma associação entre aquelas duas variáveis ($r_s = -.153$, $p = .008$): os encarregados de educação com menos habilitações tendem a considerar mais importante o trabalho da equipa de “autoavaliação” para a melhoria do funcionamento da escola.

A análise da mesma questão no questionário dos docentes (questão 27) revelou resultados semelhantes. Assim, perto de 30% dos docentes (10 respondentes) considerou importante o trabalho desenvolvido pela equipa de “autoavaliação”, para a melhoria do funcionamento do agrupamento, enquanto 50% mostrou algumas reservas na sua concordância.

¹⁴⁵ Os dados especificadamente relacionados com os fatores em estudo, do domínio - “Prestação do serviço educativo”, são apresentados na secção seguinte.

Seguidamente, pretendíamos conhecer a opinião dos inquiridos sobre a influência da autoavaliação na prestação do serviço educativo. Para tal, colocámos a mesma questão a alunos e encarregados de educação: Q17 - A autoavaliação da escola/agrupamento levou à melhoria da “qualidade” do ensino¹⁴⁶.

Para os alunos, não se verificaram alterações nos dois períodos em estudo, isto é, antes e depois da avaliação externa.

Relativamente aos encarregados de educação¹⁴⁷, da análise estatística descritiva dos questionários, e relativamente à questão 17 - *A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 27 - Resultados da questão 17 – “ A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 262)	6	2,3%	11	4,2%	111	42,4%	94	35,9%	40	15,3%	4	1
Depois (n= 260)	5	1,9%	9	3,5%	111	42,7%	83	31,9%	52	20%	4	1

Tal como já referimos anteriormente, a percentagem mais elevada de inquiridos que não responderam verificou-se nesta questão, para o período “depois” da avaliação externa (84,4% da amostra respondente de encarregados de educação). Salientamos também a elevada taxa de “sem opinião” e as baixas frequências da opção “concordo totalmente”.

Feita a análise inferencial¹⁴⁸, o primeiro aspeto a destacar é que a maioria dos inquiridos (87,1%)¹⁴⁹ considerou que não houve alterações na “qualidade” do ensino em consequência da autoavaliação, no período pós avaliação externa. Em relação aos restantes 12,9%, apesar de se

¹⁴⁶ A numeração desta questão foi coincidente nos dois questionários.

¹⁴⁷ Lembramos novamente que a amostra definida para os encarregados de educação era constituída por 434 indivíduos (numa população de 680), e que o número de inquiridos devolvidos foi de 308.

¹⁴⁸ Relembramos ainda que utilizámos o teste de Wilcoxon como teste de diferenças em contexto de *design* intra-sujeitos (Martins, 2011).

¹⁴⁹ Esta percentagem corresponde a 209 empates em 240 respostas consideradas.

ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁵⁰, novamente referimos que o seu reduzido número retira significado ao resultado do teste.

Na amostra docente, da análise estatística descritiva às questões 24 e 25, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 28 - Resultados da questão 24 – “A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 29)	2	6,9%	3	10,3%	7	24,1%	14	48,3%	3	10,3%	4	1
Depois (n= 27)	1	3,7%	3	11,1%	4	14,8%	14	51,9%	5	18,5%	4	1

Quadro 29 - Resultados da questão 25 – “As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	1	2,9%	1	2,9%	17	50%	15	44,1%	0	0%	3	1
Depois (n= 32)	0	0%	1	3,1%	14	43,8%	16	50%	1	3,1%	4	1

Relembramos que a percentagem mais elevada de inquiridos que não responderam se verificou na questão 24, para o período “depois” da avaliação externa (79,4% da amostra docente respondente). Salientamos também as elevadas taxas de “sem opinião” e as baixas frequências da opção “concordo totalmente” nas respostas às duas questões, em especial para a questão 25.

Da análise estatística inferencial constatámos que, relativamente à questão 24 - *A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo*, e à questão 25 - *As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de*

¹⁵⁰ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -1,985$ e $p = .047$ (questão 17).

*autoavaliação, foram as que considero mais adequadas*¹⁵¹, a maioria dos inquiridos (85,2%¹⁵² e 84,4%¹⁵³, respetivamente) considerou que não houve melhoria da prestação do serviço educativo resultante da autoavaliação do agrupamento, depois da avaliação externa. Nas restantes respostas (14,8% e 15,6%, respetivamente), apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁵⁴, o número das respostas consideradas (4 e 5, respetivamente), elimina a sua importância.

Utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas, destacámos nesta secção¹⁵⁵, duas subcategorias - Autoavaliação como um processo de impacto limitado e Autoavaliação como um processo de impacto pouco perceptível.

A falta de autonomia por parte das escolas constituiu um entrave à implementação de melhorias. Já referimos anteriormente que a falta de recursos (humanos ou financeiros, por exemplo), não permitiu o atendimento de todas as propostas de melhoria¹⁵⁶. Como veremos também na secção seguinte, comprometeu as melhorias ao nível dos apoios.

A própria natureza dos processos e entidades envolvidos atrasaram a perceção de possíveis impactos. Tal como referiu o entrevistado 4:

“Ainda está em processo, é muito recente. Isto nas escolas demora muito tempo. As coisas demoram muito tempo. Uma coisa que ainda não me tinha apercebido antes de entrar para esta equipa é isso, as coisas demoram muito tempo. As pessoas têm de amadurecer as informações, têm de pensar nelas, refletir. Não pode ser de um momento para o outro porque se for, é mau. [efeitos de ações de melhoria] ”

Por outro lado, quando o entrevistado 4 referiu: *“(...) o ano passado já fiz [o pedido] mas ninguém me respondeu, este ano vou ser mais incisiva a ver se me respondem. [relativamente à proposta de melhorias sobre os resultados dos alunos] ”*, fica a ideia de uma pouca valorização do trabalho da equipa de “autoavaliação” por parte dos docentes.

¹⁵¹ Não foram realizadas questões no sentido de saber quais seriam essas áreas melhoradas devido, por um lado, à preocupação com o número de questões do questionário e, por outro lado, com a preocupação em limitar o número de questões abertas.

¹⁵² Esta percentagem corresponde a 23 empates em 27 respostas consideradas (questão 24).

¹⁵³ Percentagem correspondente a 27 empates, em 32 respostas consideradas (questão 25).

¹⁵⁴ Para a questão 24, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -1.890$ e $p = .059$; para a questão 25, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2.121$ e $p = .034$.

¹⁵⁵ Os “fatores que dificultam” o processo de autoavaliação, referidos na secção – Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol, não são repetidos nesta secção (apesar de constituírem fatores que limitam e tornam pouco perceptíveis os efeitos do processo de autoavaliação), por termos decidido distinguir os elementos que foram diretamente apontados pelos entrevistados.

¹⁵⁶ Como já referimos na secção – Práticas de autoavaliação no agrupamento Sol, não questionámos os entrevistados sobre o tipo de propostas de melhorias apresentadas e que não teriam sido atendidas, pelas razões atrás enunciadas.

A propósito da difícil perceção dos efeitos do processo de autoavaliação, citamos ainda o diretor 3:

“(…) porque isso é um trabalho de sempre, e que é sempre feito, [sugestões de melhoria]”

“(…) apesar do ano passado se ter feito este estudo mais pormenorizado, isso faz-se todos os anos.”

Estes dados sugerem que os processos de mudança já existiam antes da avaliação externa e da formação da equipa de “autoavaliação”, não se verificando portanto diferenças substanciais nos dois períodos em estudo.

Outro dado que apoia a afirmação anterior está presente na informação prestada pelo entrevistado 1:

“Algumas melhorias, alterações profundas, já as tínhamos implementado quando nós entrámos. Nós quando entrámos, estabelecemos melhorias __ porque achávamos que havia determinados esquemas de relacionamento, formas de relacionamento da direção que não estavam corretas.”

Essas mudanças iniciaram em 2007/2008 e continuaram em 2008/2009, pelo que no período pós avaliação externa, as possíveis alterações ocorridas terão sido menos perceptíveis.

Também considerámos a opinião do entrevistado 3, que nos parece sugerir uma explicação aos reduzidos impactos do processo de autoavaliação:

“Acho que isso (...) é uma característica humana. Perante uma coisa que nos é indicada que não está tão bem, a nossa tentação é logo, justificar, arranjar justificações. E enquanto tentarmos arranjar justificações, não haverá melhorias significativas. Portanto, lá está, eu acho que isso não se resolve com a autoavaliação.”

Deste modo, o diretor 3 sugere que a autoavaliação nem sempre é o processo adequado para a promoção de determinadas mudanças (nomeadamente as que dizem respeito ao profissionalismo docente). Esta é uma das ideias apontada por Sobrinho (2002) quando interpreta o conceito de avaliação segundo House¹⁵⁷, pois tal como refere: “a definição de House assume implicitamente que a avaliação não resolve todos os problemas (...)” (Sobrinho, 2002: 49).

¹⁵⁷ Segundo House (1992: 43, *ap.* Sobrinho, 2002: 48): “A avaliação se define normalmente como a determinação do valor de algo; em nosso caso, dos programas, políticas e pessoal educacionais, julgados de acordo com critérios apropriados que hão de ser, por sua vez, explicados e justificados. No melhor dos casos, a avaliação dos programas sociais e educacionais aspira a ser uma instituição para a democratização das decisões públicas, tornando possível que os programas e as políticas estejam mais abertos ao escrutínio e à deliberação públicos. Neste sentido, a avaliação deveria servir aos interesses não só dos patrocinadores, senão também da sociedade nos diferentes grupos que compreende. Porém, obviamente, a avaliação nem sempre cumpriu estas nobres aspirações.”

Os entrevistados 2 e 3 assinalaram, como impacto do processo de autoavaliação, a reflexão “profunda” sobre o agrupamento. Essa reflexão permitiria, nomeadamente, aferir procedimentos, identificar pontos a melhorar e implementar ações de melhoria, de forma mais regular e sustentada. A este respeito considerámos importante transcrever um excerto da entrevista com o diretor 3.

“ (...) independentemente dos motivos que nos levam à autoavaliação, que podem ou não ser os mais importantes, a autoavaliação, na medida em que leva a uma reflexão profunda sobre as coisas, sobre os processos, sobre os nossos procedimentos, é importante. (...) Eu acho que se vai para os processos de autoavaliação por motivos que não têm muito a ver com a procura da melhoria, mas com a tal procura de “ficar bem na fotografia”, de “não podemos ser diferentes dos outros”... Mas depois, o facto de se implementarem essas rotinas de reflexão sobre as coisas, são fundamentais na vida. Portanto, pelos bons ou maus motivos chega-se a bom porto.”

Relativamente a melhorias resultantes do processo de autoavaliação, o coordenador da equipa de “autoavaliação” destacou a alteração de práticas na análise dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente a construção de referenciais. Comprova esta evidência o relatório da equipa de “autoavaliação” 2010/2011 (no qual um dos “pontos fortes” apontado é: “A existência de bastantes referentes/disciplina acima dos 90%”)¹⁵⁸.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes, e relativamente à questão 14 - *O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 30 - Resultados da questão 14 – “O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	3	8,8%	0	0%	0	0%	7	20,6%	24	70,6%	5	1
Depois (n= 32)	0	0%	0	0%	0	0%	3	9,4%	29	90,6%	5	0

¹⁵⁸ Conforme análise do relatório em anexo – Anexo IX.

Consideramos relevante salientar a frequência nula da opção “sem opinião” e a mediana de valor 5 (concordo totalmente) para os dois períodos em estudo, demonstrando a forte concordância face ao aspeto analisado.

Da análise inferencial, concluímos que a maioria dos inquiridos (84,4%)¹⁵⁹ considerou não ter havido mudanças relativamente à análise dos resultados dos alunos no que diz respeito à sua comparação em diferentes anos letivos, no período pós avaliação externa. Em relação aos restantes 15,6%, apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁶⁰, reiteramos que a reduzida dimensão da amostra respondente retira o significado ao resultado do teste.

Destacámos ainda nesta secção as subcategorias - Ambiente escolar e Resultados dos alunos.

Classificado como ponto forte pela avaliação externa (2009: 13): “O bom ambiente educativo e a inexistência de casos significativos de indisciplina”, o “ambiente escolar” foi no entanto preocupação do ex-diretor 2 e de alguns encarregados de educação, tal como podemos verificar nas respostas à questão aberta dos questionários:

“O assunto que eu gostaria de ver melhor resolvido é a questão de maus comportamentos dentro e fora da sala. O «saber estar» de alguns alunos ainda perturba o bom aproveitamento de outros.” (EE286)

“Acho que a escola devia tomar mais medidas pra os alunos que perturbam as aulas, esses alunos deviam ser mais «castigados», pois para além dos insucessos delas prejudicam os colegas.” (EE155)

Face a esta preocupação, o ex-diretor 2 referiu tornar-se habitual, por exemplo, “monitorizar e acompanhar [os alunos] dentro e fora da escola (...)”, privilegiando a comunicação imediata aos encarregados de educação dos comportamentos/atos “desadequados” dos seus educandos. Salientou também que terá ocorrido alguma melhoria no ambiente escolar, o que está bem patente nos seguintes excertos:

“O agrupamento serenou, ficou sob controlo disciplinar e segurança. Passou a haver, ordem, disciplina, exigência e rigor. Condições para se prestar um ensino de qualidade.”

“(...) Como tinha por hábito sair do gabinete, confirmei as melhorias nos miúdos/alunos - saber estar.”

¹⁵⁹ Esta percentagem corresponde a 27 empates, em 32 respostas consideradas.

¹⁶⁰ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2.070$ e $p = .038$ (questão 14).

No entanto, alunos e professores não compartilham desta percepção com o entrevistado 2: inquiridos sobre a existência de um ambiente favorável à aprendizagem no agrupamento, nos períodos antes e depois da avaliação externa, não se registaram alterações estatisticamente significativas. Para os alunos¹⁶¹, a frequência de concordância total situou-se próxima dos 15% (18 indivíduos) e aproximadamente 33% dos alunos mostram algumas reticências na sua concordância; a taxa de sem opinião foi de aproximadamente 33%. Para os docentes¹⁶², os valores de concordância total situaram-se próximos dos 44% (15 indivíduos), e 53% demonstraram algumas reservas; a frequência da opção “sem opinião” foi nula.

Registámos ainda a seguinte resposta de um aluno à questão aberta do questionário:

“O agrupamento, apesar de não ser perfeito e de conter algumas falhas, na minha opinião é um bom sítio para estudar” (A98)

Questionado sobre possíveis evidências do impacto do processo de autoavaliação nos alunos, o ex-diretor 2 referiu:

“As mudanças/melhorias refletem-se, em primeiro lugar nos resultados dos alunos, e em segundo lugar, na sua formação global.”

À mesma questão, o diretor 3 respondeu valorizando essencialmente a formação “geral” do aluno. Salientou no entanto outra evidência, o feedback positivo das escolas secundárias:

“Eu diria que, para além do envolvimento deles nas várias atividades e até da felicidade deles, pelo feedback, um pouco que temos, por exemplo das escolas secundárias. (...) E as vezes, quando não são assim tão bons, pelo menos são boas pessoas. E isso significa que estamos a trabalhar bem. Porque é evidente que saem daqui alunos brilhantes, (...) saem meninos com mais dificuldades, mas se saírem daqui pessoas bem formadas, a tal valorização dos vários saberes, que eu espero que a escola lhes transmita, é uma coisa boa.”

Na tentativa de perceber se ocorreu alguma melhoria ao nível da formação geral dos alunos, pedimos aos três grupos de atores educativos que emitissem um juízo de valor sobre a quantidade de processos disciplinares ocorridos no agrupamento Sol¹⁶³.

¹⁶¹ Questão 39 do questionário: “Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem”.

¹⁶² Questão 51 do questionário: “Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem”.

¹⁶³ A duração prevista para este estudo não nos permitiu recolher outras evidências relativamente à formação geral dos alunos, nomeadamente quanto ao “tipo” de faltas disciplinares ocorridas. Por outro lado, o estudo desenvolvido pela equipa de “autoavaliação” sobre os resultados dos alunos teve em conta somente os resultados académicos.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos alunos¹⁶⁴, e relativamente à questão 40 - *Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 31 - Resultados da questão 40 – “Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 113)	16	14,2%	21	18,6%	51	45,1%	12	10,6%	13	11,5%	3	1
Depois (n= 114)	16	14%	21	18,4%	45	39,5%	17	14,9%	15	13,2%	3	2

Novamente destacamos a elevada frequência da opção “sem opinião” em resposta a esta questão, e a dispersão das respostas (IIQ de valor 2).

Da análise inferencial, salientamos que a maioria dos respondentes (90,1%)¹⁶⁵ considerou que não houve alterações quanto ao número processos disciplinares, no período pós avaliação externa.

Relativamente às amostras dos encarregados de educação e dos docentes, a análise estatística dos questionários aplicados não assinalou alterações estatisticamente significativas, nos períodos antes e depois da avaliação externa. Para os encarregados de educação¹⁶⁶, e nos dois períodos em estudo, a frequência de concordância total rondou os 9%, e aproximadamente 20% mostram algumas reservas na sua concordância; a taxa de “sem opinião” foi de aproximadamente 60% (a amostra respondente foi de 270 e 266, antes e depois da avaliação externa, respetivamente). Para os docentes¹⁶⁷, e nos dois períodos em estudo, a frequência de concordância total rondou os 12%, e aproximadamente 22% mostram algumas reservas na sua concordância; a taxa de “sem opinião” foi de aproximadamente 55% (a amostra respondente foi de 33 e 32, antes e depois da avaliação externa, respetivamente).

¹⁶⁴ Recordamos que amostra dos alunos é constituída por 129 alunos de 9.º ano.

¹⁶⁵ Esta percentagem corresponde a 100 empates em 110 respostas consideradas.

¹⁶⁶ Questão 29 do questionário: “Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares”.

¹⁶⁷ Questão 52 do questionário: “No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos têm vindo a diminuir”.

Relativamente aos resultados académicos dos alunos do agrupamento Sol, foi feita uma breve caracterização no capítulo III, com base nas percentagens de transição nos vários ciclos de ensino, nos resultados de exames nacionais de 9.º ano e no relatório de autoavaliação do ano letivo 2010/2011 - “Sucesso académico do agrupamento”. Passamos então a salientar alguns aspetos dessa caracterização.

Comparando a percentagem de alunos transitados nos anos letivos 2007/08 a 2010/11¹⁶⁸ (quadro 11 do capítulo III), verificámos oscilações nos três ciclos de escolaridade. No entanto, ocorreu uma maior percentagem de transições no ano letivo de 2010/2011, à exceção do segundo ciclo, para o qual a maior percentagem de transições ocorreu no ano letivo 2007/2008. Fazendo a média de transições nos três ciclos de ensino para cada ano letivo acima mencionado, obtivemos os seguintes resultados: 2007/08 – 94,9%; 2008/09 – 95,4%; 2009/10 – 93,4%; 2010/11 – 97,8%. Assim, apesar da percentagem inferior de transições no ano letivo 2009/10, estes dados sugerem alguma tendência para a melhoria. Considerámos relevante salientar os elevados valores de transição em todos os anos letivos mencionados.

Tal como referimos no capítulo III, relativamente às percentagens de sucesso nos exames nacionais, e quanto à disciplina de Língua Portuguesa (quadro 12 – capítulo III), apesar de se terem verificado oscilações, os resultados sugerem uma tendência para a melhoria. Na disciplina de Matemática (quadro 13 – capítulo III), os resultados também oscilaram, sendo o ano letivo de 2008/2009 aquele em que se verificaram melhores resultados. Em ambas as disciplinas, a percentagem de sucesso é superior às percentagens de sucesso a nível nacional, no ano letivo 2009/2010.

Do relatório de autoavaliação - “Sucesso académico do agrupamento”, para o 2.º ciclo de escolaridade e para os anos letivos 2009/10 e 2010/11, citamos: “A taxa de alunos com sucesso pleno aumentou”, “A média por/ano disciplina é superior ao ano letivo anterior” e “A percentagem de alunos com negativa a Língua Portuguesa e Matemática diminuiu”. No 3.º ciclo, para os mesmos anos letivos, conclui-se que “a taxa de alunos com sucesso pleno aumentou” em todos os anos de escolaridade; comparando as médias dos níveis registados em cada disciplina, nos mesmos anos letivos, para os três anos de escolaridade, verificou-se que, de um modo geral, se mantiveram ou subiram ligeiramente.

¹⁶⁸ Não obtivemos, atempadamente, dados para o ano letivo 2011/2012.

Outra das evidências dos efeitos do processo de autoavaliação, referida pelos entrevistados, é o maior conhecimento do agrupamento, nomeadamente quanto ao funcionamento da “organização” (E1), deteção de pontos fracos (E1 e E2) e caracterização detalhada da comunidade educativa (E4).

• **Avaliação institucional / Prestação de serviço educativo**¹⁶⁹

“Respondi ao questionário tendo também em consideração outro filho que frequentou esta escola os cinco anos anteriores. Tenho dela uma boa impressão, mas não notei efeitos da avaliação externa” (EE97)

(Resposta de um encarregado de educação à questão aberta do questionário aplicado)

1- Articulação e sequencialidade

Quanto a questões relacionados com a prestação do serviço educativo e direcionadas para a articulação e sequencialidade¹⁷⁰, obtivemos os seguintes resultados dos questionários dos alunos:

Quadro 32 - Resultados de questões aos alunos sobre o tema – Prestação do serviço educativo (6.1)

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Q3 (n= 109)	2	1,8	6	5,5	7	6,4	49	45,0	45	41,3	4	1
Q4 (n= 118)	1	0,8	6	5,1	24	20,3	57	48,3	30	25,4	4	2

Q3- Quando entrei para esta escola, a adaptação foi fácil.

Q4- A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).

(6.1) – Articulação e sequencialidade.

¹⁶⁹ Esta secção encontra-se dividida em três partes principais, correspondendo cada uma delas a um dos fatores do domínio “Prestação do serviço educativo” do quadro de referência da avaliação externa (1.º ciclo avaliativo).

¹⁷⁰ Neste momento, estamos conscientes de que outras questões deveriam ter sido realizadas, de modo a clarificar algumas situações. No entanto, uma reflexão insuficiente e o receio de tornar demasiado extensos os vários questionários levaram à não realização de questões que, provavelmente, permitiriam conclusões mais consistentes.

Registámos também a seguinte sugestão (resposta à questão aberta) de um aluno:

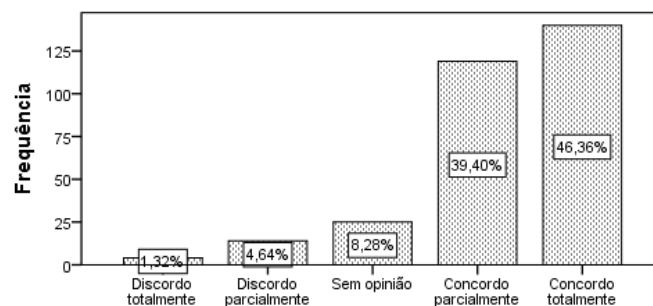
“Penso que para bem dos alunos deveria de haver atividades que levassem a uma melhor adaptação das pessoas à escola, havendo melhor comunicação entre todos.” (A73)

Relativamente à questão 3 (quadro 32), as frequências de concordância para os valores 4 (concordo parcialmente) – 45% e 5 (concordo totalmente) – 41,3%, sugerem alguma facilidade de adaptação dos alunos à escola sede do agrupamento. Já quanto às adaptações aos novos ciclos de escolaridade (questão 4), as frequências de concordância total desceram para uma frequência aproximada de 25%, enquanto se verificou um aumento da taxa da opção “sem opinião” para os 20%, mostrando alguma indecisão por parte dos alunos a esta questão.

Relativamente à questão 4 - *A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos)*, do questionário dos alunos, analisámos a sua possível associação com a idade desses atores educativos. A aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, deu conta de uma associação marginalmente significativa ($r_s = -.174$, $p = .060$), sugerindo que os alunos com menos idade (mais jovens) tendem a considerar a sua adaptação mais fácil aos novos ciclos de ensino. Estes resultados parecem indicar que houve alguma melhoria relativamente às estratégias de adaptação aos vários ciclos de ensino.

Sobre este assunto apresentamos os resultados da análise à questão 5 - *Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado*, do questionário dos encarregados de educação:

Gráfico 16 – Resultados da questão 5 - Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado (encarregados de educação) - (n= 302).



Apesar das reticências apresentadas por quase 40% dos inquiridos (119 encarregados de educação) na sua concordância face a esta questão, a frequência da opção “concordo

totalmente” próxima dos 47% sugere que existe uma preocupação por parte do agrupamento em proporcionar um acompanhamento e uma integração adequados aos seus alunos.

Relativamente ainda à questão 5 do questionário dos encarregados de educação, analisámos a sua possível associação com as habilitações. A aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, deu conta de uma associação marginalmente significativa ($r_s = -.108$, $p = .063$), apontando para que os encarregados de educação com menos habilitações tendem a considerar que os seus educandos tiveram uma integração e um acompanhamento mais adequados na fase da sua entrada no agrupamento.

Já quanto às atividades de adaptação e integração dos alunos do 1.º ciclo na escola sede do agrupamento (questão 20 – Ao longo do ano realizam-se atividades «visitas à nossa escola, por exemplo» que ajudem à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo), as respostas dos alunos não conduziram a variações estatisticamente significativas. Neste ponto gostaríamos de salientar que, o afastamento das várias unidades de ensino, aliado à falta de recursos e à logística necessária para a realização de atividades entre as diversas escolas de um agrupamento, podem ter constituído entraves à sua concretização.

Da análise estatística descritiva às questões 28 e 29, do questionário dos docentes, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 33 - Resultados da questão 28 – “A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 33)	1	3%	5	15,2%	5	15,2%	20	60,6%	2	6,1%	4	1
Depois (n= 32)	0	0%	4	12,5%	4	12,5%	17	53,1%	7	21,9%	4	0

Quadro 34 - Resultados da questão 29 – “O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	2	5,9%	4	11,8%	12	35,3%	11	32,4%	5	14,7%	3	1
Depois (n= 32)	1	3,1%	4	12,5%	9	28,1%	12	37,5%	6	18,8%	4	1

Na questão 28 salientamos as elevadas frequências à opção “concordo parcialmente”, quer antes, quer depois da avaliação externa, sugerindo, embora com algumas reservas, alguma melhoria ao nível da articulação e sequencialidade no período anterior à avaliação externa. Destacamos também as elevadas taxas de “sem opinião”, em especial para a questão 29.

A análise estatística inferencial permitiu concluir que, relativamente à questão 28 - *A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade*, e à questão 29 - *O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem*, a maioria dos inquiridos (80,7%¹⁷¹ e 84,4%¹⁷², respetivamente) considerou que não houve alterações, depois da avaliação externa, ao nível da articulação e sequencialidade, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento prestado durante as transições de ciclo e na integração dos alunos no agrupamento. Nas restantes respostas (19,3% e 15,6%, respetivamente), apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁷³, o número das respostas analisadas (6 e 5, respetivamente) retira significado aos resultados do teste inferencial.

Na tentativa de conhecer possíveis formas de promover a articulação e sequencialidade no agrupamento Sol, antes e depois da avaliação externa, colocámos algumas questões (através dos questionários aos docentes) cuja análise se apresenta ao longo desta secção.

Assim, da análise estatística descritiva às questões 30 e 31, do questionário dos docentes, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

¹⁷¹ Esta percentagem corresponde a 25 empates em 31 respostas consideradas (questão 28).

¹⁷² Percentagem correspondente a 27 empates, em 32 respostas consideradas (questão 29).

¹⁷³ Para a questão 28, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,264$ e $p = .024$; para a questão 29, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2,121$ e $p = .034$

Quadro 35 - Resultados da questão 30 – “No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	1	2,9%	0	0%	2	5,9%	13	38,2%	18	52,9%	5	1
Depois (n= 32)	0	0%	0	0%	1	3,1%	9	28,1%	22	68,8%	5	1

Quadro 36 - Resultados da questão 31 – “As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 34)	2	5,9%	3	8,8%	0	0%	22	64,7%	7	20,6%	4	0
Depois (n= 32)	0	0%	3	9,4%	0	0%	17	53,1%	12	37,5%	4	1

Destacamos a mediana de valor 5 (concordo totalmente) das respostas à questão 30, para os períodos antes e depois da avaliação externa. Este resultado sugere que as reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares no início de cada ano letivo, já se realizavam antes da avaliação externa. Quanto à questão 31, a mediana de valor 4 (concordo parcialmente) para os dois períodos em estudo, indiciam alguma reserva quanto ao cumprimento dos objetivos dessas reuniões.

Feita a análise estatística inferencial concluímos que, relativamente à questão 30 - *No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares*, e à questão 31 - *As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens*, a maioria dos inquiridos (84,4%¹⁷⁴ e 81,3%¹⁷⁵, respetivamente) considerou que não houve mudanças quanto às reuniões

¹⁷⁴ Esta percentagem corresponde a 27 empates em 32 respostas consideradas (questão 30).

¹⁷⁵ Percentagem correspondente a 26 empates, em 32 respostas consideradas (questão 31).

entre os docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares, depois da avaliação externa. Nas restantes respostas (15,6% e 18,7%, respetivamente) verificou-se um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁷⁶, no entanto, tal como em análises anteriores, em reduzido número.

Quanto à articulação presente no plano de atividades (questão 32- Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares), à partilha de recursos em departamento disciplinar (questão 33 - Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos), a interdisciplinaridade nos conselhos de turma (questão 34- A interdisciplinaridade é garantida através de conselhos de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas), e à elaboração de instrumentos de avaliação comuns (questão 39 - Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade), as respostas dos docentes não conduziram a variações estatisticamente significativas. Mas as taxas de concordância total (aproximadamente 42, 33, 20 e 40%, respetivamente) nos dois períodos em estudo, e a mediana (Mdn) de valor 4 (concordo parcialmente) para as três questões, sugerem tratar-se de procedimentos anteriores à avaliação externa.

O relatório da avaliação externa (abril 2009) salienta as estratégias conducentes à articulação e sequencialidade entre ciclos como um ponto forte do agrupamento. As referidas estratégias¹⁷⁷ consistiam, nomeadamente, em reuniões de articulação vertical entre docentes representantes dos vários níveis de ensino (incluindo o pré-escolar), nas quais se planificavam e organizavam não só atividades de enriquecimento curricular, mas também se estabeleciam estratégias de aprendizagem dentro da mesma área (Ciências, Matemática, Expressões e Língua Portuguesa). No final do ano letivo, na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo e deste para o 2.º ciclo, eram feitas reuniões de articulação com vista, nomeadamente, à elaboração de turmas. Salientam-se ainda reuniões dos representantes da educação especial com os docentes dos apoios educativos.

¹⁷⁶ Para a questão 28, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,121$ e $p = .034$; para a questão 29, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2,333$ e $p = .020$.

¹⁷⁷ Foram-nos cedidos, pelo entrevistado 1, diretor do agrupamento entre 2007 e 2009, alguns documentos que terão servido de base à elaboração do relatório entregue à IGE para o pedido de avaliação externa, onde são elencadas as referidas estratégias que se apresentam a seguir.

Na meta educativa 2 do projeto educativo 2009-2013¹⁷⁸ – “Melhorar a articulação e o desenvolvimento Curricular”, destacamos como problema identificado: a “deficiente articulação pedagógica entre os diferentes níveis de escolaridade e estabelecimentos” do agrupamento.

Cruzando as informações obtidas a partir do relatório de avaliação externa e do projeto educativo, parece-nos plausível referir que a questão da articulação e sequencialidade foi uma preocupação anterior à avaliação externa, e que, perante algumas melhorias pouco consistentes, o agrupamento continuou a mobilizar esforços no sentido de conseguir um melhor desempenho ao nível do referido fator. Como confirmou o diretor 3: *“Acho que já, acho que já houve alguma melhoria. Nomeadamente, têm-se feito as tais reuniões entre os vários níveis de ensino, que já na altura se faziam...Mas pronto, tem havido mais preocupação com isso,”*

Essa preocupação também parece ter estado presente quando o diretor 3 promoveu reuniões entre os docentes da escola sede, no sentido de melhorar a articulação interdisciplinar que, segundo o relatório de avaliação externa “é perceptível”:

“e, desde o ano passado, também a nível da EB 2,3 [relativamente à articulação]. Porque às vezes pensa-se que é muito importante fazer esta articulação com o pré-escolar e com o 1.º ciclo, e os que estão aqui à nossa beirinha, andam uns de costas para os outros.”

Também o relatório da equipa de “autoavaliação” 2010/2011, relativo ao sucesso académico, dá conta desse cuidado quando refere um dos “pontos fortes” do agrupamento: “Uniformização de critérios de recolha de dados no agrupamento”.

2- Acompanhamento da prática letiva em sala de aula

Contrariamente ao fator anteriormente analisado, o relatório de avaliação externa salienta (2009: 13): “A ausência de acompanhamento e de supervisão da prática lectiva em sala de aula”, constituindo assim um ponto fraco do domínio da prestação do serviço educativo.

No projeto educativo (meta 2 - melhorar a articulação e o desenvolvimento curricular), uma das estratégias à insuficiente adequação de algumas práticas pedagógicas, é a “diversificação das metodologias e estratégias pedagógico-didáticas de forma a promover a

¹⁷⁸ Este documento foi elaborado ao longo do ano letivo de 2008/2009.

melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos”, não sendo feita qualquer referência à monitorização ao nível da sala de aula nas orientações metodológicas.

Sobre este assunto, o diretor 3 referiu:

“Eu dir-te-ia assim, o acompanhamento da prática letiva...não existe. Sejam verdadeiros. Quando é que algum acompanhamento ridículo da prática letiva, na dita avaliação do desempenho docente, com as tais aulas assistidas...que por acaso até são marcadas e combinadas... Portanto os professores...um professor que até se porte mal o ano inteiro, pode, naquele dia fazer um brilharete, dar uma aula espetacular e fica muito bem na fotografia. Cá voltamos nós à mesma simbologia, mas a realidade é essa. E portanto, acho que sim, que era interessante, mas...ui...o jardim secreto do professor, a sala de aula..., ainda é realmente uma coisa muito inatingível.”

No entanto, colocou a possibilidade de intervir *“quando houver assim algum caso crítico, aí sim.”*

Para além de salientar novamente os “procedimentos de fachada” (Costa, 2007: 232), o diretor 3 levanta uma questão polémica no seio dos docentes: a monitorização direta de aulas, que, para Costa e Ventura (2002), constituem não só um indicador valioso para a melhoria da prestação do serviço educativo, mas também poderia contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

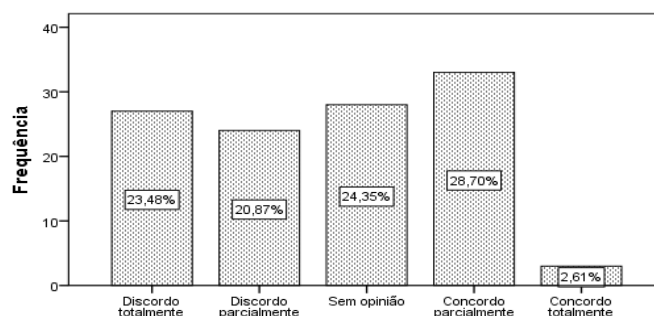
Das respostas dos alunos às questões abertas, destacámos as seguintes sugestões:

“Eu acho que a direção devia prestar mais auxílio aos alunos. Não estou a querer dizer que lhes fizesse a vontade, mas sim que os tentasse ajudar, por exemplo verificando se os professores das diversas disciplinas são capazes de os ajudar, e se dão a matéria como deve ser, ou apenas o que lhes convém. Os alunos muitas vezes são penalizados pela falta de profissionalismo dos professores.” (A99)

“Penso que podia haver mais aulas assistidas por um outro professor para a avaliação do que dá a aula.” (A107)

Questionados sobre a possibilidade de ter sido realizada uma monitorização da prática letiva em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados do questionário dos alunos:

Gráfico 17 – Resultados da questão 29 - Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas (alunos) - (n= 115). (Depois da avaliação externa)



A dispersão das respostas evidenciou a falta de consenso entre os alunos (IIQ =2).

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos alunos, e relativamente à questão 18 - *A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 37 - Resultados da questão 18 – “A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 111)	8	7,2%	13	11,7%	54	48,6%	27	24,3%	9	8,1%	3	1
Depois (n= 113)	7	6,2%	9	8%	56	49,6%	27	23,9%	14	12,4%	3	1

Destacamos, uma vez mais, as elevadas percentagens à opção “sem opinião” nas respostas a esta questão, que se poderão explicar, nomeadamente, pela sua difícil perceção. Saliemos ainda as baixas frequências para a opção “concordo totalmente”, nos períodos antes e depois da avaliação externa, e os 8,4% (10 discentes) de inquiridos (da amostra respondente de 119 alunos), que não responderam em pelo menos um dos períodos em estudo

A análise inferencial permitiu constatar que a maioria dos inquiridos (85,3%)¹⁷⁹ não reconheceu mudanças nos períodos antes e depois da avaliação externa relativamente à aprendizagem dos alunos na sala de aula. Quanto aos restantes 14,7%, apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁸⁰, o reduzido número de respostas em análise elimina a sua importância.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes, e relativamente à questão 35 - *A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 38 - Resultados da questão 35 – “A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 33)	3	9,1%	3	9,1%	16	48,5%	10	30,3%	1	3%	3	1
Depois (n= 32)	2	6,3%	3	9,4%	11	34,4%	15	46,9%	1	3,1%	3	1

Mais uma vez, salientámos a elevada taxa de “sem opinião”.

Verificámos, a partir da análise inferencial, que a maioria dos inquiridos (74,2%)¹⁸¹ considerou que não houve alterações no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula, depois da avaliação externa. Em relação aos restantes 25,8% (8 docentes), apesar de se ter verificado um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁸², o reduzido número das respostas consideradas retira significado ao resultado do teste.

Tal como apurámos após a aplicação dos questionários, durante as entrevistas que efetuámos, não era prática do agrupamento (tal como nos restantes) a observação de aulas entre pares.

¹⁷⁹ Esta percentagem corresponde a 93 empates em 109 respostas consideradas.

¹⁸⁰ O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,206$ e $p = .027$ (questão 18).

¹⁸¹ Esta percentagem corresponde a 23 empates em 31 respostas consideradas.

¹⁸² O valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,121$ e $p = .034$ (questão 35).

No entanto, consideramos relevante salientar que ocorreu a monitorização esporádica das aulas, por parte do ex-diretor 2 (diretor do agrupamento entre 2009/2011). Tal como mencionou:

“Houve, por isso, um acompanhamento meu, ao nível da indisciplina e dos problemas decorrentes da gestão da sala de aula. Procurei fazer esse acompanhamento e monitorização. Logo que surgisse um problema tratava-o imediatamente ia à sala, fazia um acompanhamento individual (casos) e envolvia os encarregados de educação telefonando-lhes, por exemplo (...) Fazia, assim, um acompanhamento direto. Porquê? Porque senti esta preocupação e necessidade.”

Mas, de um modo geral, e pelo menos desde 2008/2009¹⁸³, o acompanhamento continuou a ser feito de uma forma indireta, com base na elaboração e análise de documentos em reuniões de estruturas de coordenação do agrupamento, tal como confirmou o diretor 3:

“[relativamente aos documentos] Ah, isso faz-se... Mas como tu sabes e percebes, a distância que vai desde uma planificação ao tal jardim secreto é imenso.”

Os critérios de avaliação, salientados no relatório de avaliação externa como servindo de base para a “confiança na avaliação” (Anexo VII), continuaram a ser divulgados junto dos alunos e dos encarregados de educação, pelos docentes das várias disciplinas, tal como podemos confirmar com a análise dos dados que se seguem.

Quadro 39 - Resultados relativos a questões sobre o tema - Prestação do serviço educativo (6.2)
– Alunos (Q22) / Encarregados de Educação (Q21) e Docentes (Q38).

Questões	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Alunos (n= 116)	1	0,9	2	1,7	8	6,9	28	24,1	77	66,4	5	1
Enc. Ed. (n= 270)	7	2,6	5	1,9	19	7,0	107	39,6	132	48,9	4	1
Docentes (n= 32)	0	0	1	3,1	0	0	5	15,6	26	81,3	5	0

Q22 (alunos) - Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas. (DA)

Q21 (Encarregados de Educação) – Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação das várias disciplinas que o meu educando tem. (DA)

¹⁸³ Informações recolhidas a partir dos documentos cedidos, pelo entrevistado 1, diretor do agrupamento entre 2007 e 2009, já mencionados anteriormente.

Q38 (Docentes) – Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação. (DA)

(6.2)- Acompanhamento da prática letiva em sala de aula.

Em relação ao questionário dos alunos, para as questões 23 e 27, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 40 - Resultados da questão 23 – “Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 112)	5	4,5%	3	2,7%	16	14,3%	37	33%	51	45,5%	4	1
Depois (n= 114)	4	3,5%	2	1,8%	12	10,5%	41	36%	55	48,2%	4	1

Quadro 41 - Resultados da questão 27 – “Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 113)	0	0%	6	5,3%	14	12,4%	59	52,2%	34	30,1%	4	1
Depois (n= 115)	0	0%	6	5,2%	12	10,4%	53	46,1%	44	38,3%	4	1

Considerámos importante salientar as frequências de concordância total e parcial em ambas as questões (nos dois momentos em estudo) e, em particular, a concordância total próxima dos 50% na questão 23. Da amostra respondente de 119 alunos, em média 7% (8 discentes) não responderam às questões 23 e 24 em pelo menos um dos períodos em estudo.

A análise estatística inferencial permitiu concluir que, relativamente à questão 23 - *Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados*, e à questão 27 - *Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades*, a maioria dos inquiridos (90%¹⁸⁴ e 87,4%¹⁸⁵, respetivamente) não reconheceu diferenças, nos períodos antes e depois da avaliação externa,

¹⁸⁴ Esta percentagem corresponde a 99 empates, em 110 respostas consideradas (questão 23).

¹⁸⁵ Percentagem correspondente a 97 empates, em 111 respostas consideradas (questão 27).

relativamente à insistência dos professores com os alunos no sentido de obter melhores resultados e ao apoio prestado pelos professores durante as aulas.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos encarregados de educação, e relativamente às questões 22 e 25, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 42 - Resultados da questão 22 – “O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 272)	2	0,7%	4	1,5%	23	8,5%	82	30,1%	161	59,2%	5	1
Depois (n= 264)	0	0%	5	1,9%	17	6,4%	80	30,3%	162	61,4%	5	1

Quadro 43 - Resultados da questão 25 – “Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (encarregados de educação).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 273)	3	1,1%	8	2,9%	38	13,9%	102	37,4%	122	44,7%	4	1
Depois (n= 270)	2	0,7%	8	3%	32	11,9%	106	39,3%	122	45,2%	4	1

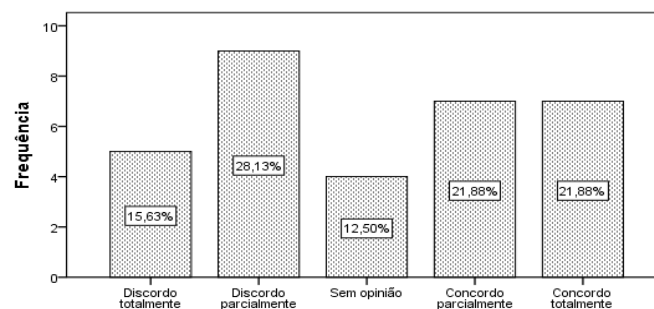
Consideramos relevante salientar que a mediana das respostas à questão 22 se situou no valor 5 (concordo totalmente) nos dois períodos em estudo, e que a frequência da opção “concordo totalmente” à questão 25 rondou os 45%, o que parece indicar que o incentivo ao trabalho e o apoio ao aluno na sala de aula já eram estratégias utilizadas pelos docentes antes da avaliação externa. Salientamos ainda que da amostra respondente de 308 encarregados de educação, 18,5% (57 indivíduos) em média, não responderam a estas questões em pelo menos um dos períodos em estudo.

A análise estatística inferencial permitiu concluir que, relativamente à questão 22 - *O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados*, e à questão 25 - *Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades*, a maioria dos inquiridos (90,8%¹⁸⁶ e 87,4%¹⁸⁷, respetivamente) considerou que não houve alterações quanto ao incentivo aos alunos para a obtenção de bons resultados e ao apoio prestado pelos professores durante as aulas, depois da avaliação externa.

Confirma-se assim a análise anteriormente apresentada para as questões 23 e 27 do questionário dos alunos.

Relativamente à questão 40 do questionário dos docentes - *Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos*, não se verificaram variações estatisticamente significativas. Apresentam-se os resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 18 – Resultados da questão 40 - *Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos (docentes)* – (n= 32). (Depois da avaliação externa)



A dispersão das respostas evidenciou a falta de consenso entre os docentes (IIQ = 2). É provável que estes resultados sejam ainda o reflexo da recente avaliação de desempenho docente.

3- Diferenciação e apoios

Quanto aos apoios educativos, e relativamente à questão 32 do questionário dos alunos - *Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades*, não se verificaram variações estatisticamente significativas. As taxas de concordância para o valor 5

¹⁸⁶ Percentagem correspondente a 227 empates, em 250 respostas consideradas (questão 22).

¹⁸⁷ Esta percentagem corresponde a 221 empates, em 253 respostas consideradas (questão 25).

(concordo totalmente) rondaram os 50% e, para o valor 4 (concordo parcialmente), os 25%, antes e depois da avaliação externa. Estes dados são corroborados pela análise feita aos apoios prestados no agrupamento entre 2008/2009 e 2011/2012, pois apesar de se ter verificado um aumento dos apoios no ano letivo 2011/2012, uma análise mais detalhada permitiu verificar que se aplicaram a alunos do segundo ciclo e não de 9.º ano (amostra inquirida).

Também a análise da questão 24 do questionário dos encarregados de educação (Q24- *O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades*) sugere não ter havido alterações significativas na disponibilização de apoios educativos prestados aos alunos. A mediana das respostas, nos dois períodos em estudo, foi de 4 (concordo parcialmente).

Destacamos ainda as seguintes mensagens de um aluno e de um encarregado de educação (resposta à questão aberta):

“Deveria haver mais apoios para alguns alunos com mais dificuldades porque a escola não dá os mesmos benefícios às turmas em geral.” (A95)

“Devia de haver mais aulas de apoio aos alunos ou até professores que dessem explicações (...) mas seria na escola onde eles estariam mais seguros (...)” (EE27)

Estes dados sugerem que ao nível de apoios educativos, existia alguma fragilidade. Esta situação é comum na generalidade dos agrupamentos, sendo geralmente explicada pela falta de recursos.

No que diz respeito a alguns procedimentos inerentes à diferenciação e apoios pedagógicos, nomeadamente, adoção de estratégias de diferenciação pedagógica (Q43- Os diretores de turma promovem, com os conselhos de turma a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens de diferentes alunos) ou propostas de estratégias de remediação (Q45- No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos aluno), não se registaram variações estatisticamente significativas. Os valores da mediana (Mdn) e do índice interquartilício (IIQ) destas respostas são de 5 (concordo totalmente) e 1, respetivamente, em ambas as questões, indiciando que os procedimentos acima citados eram práticas habituais e já realizadas no período anterior à avaliação externa.

O relatório de avaliação externa, relativamente ao fator – “Diferenciação e apoios”, (2009: 13) salienta “a aposta na integração de todos os alunos e a existência de algumas medidas de apoio a situações de maior dificuldade” como ponto forte.

A este propósito citamos os entrevistados 1 e 2:

“Esse campo foi um campo onde houve profundas alterações. Nós tínhamos na altura já uma unidade de (ensino especial), só para o 1.º ciclo. Mas não existia um núcleo de apoio aos (ensino especial) menos profundos que já vinham para cá. E sentiu-se a necessidade de dar apoio efetivo a esses alunos. E foi de facto em 2008/2009 (...) que foi preparada a unidade, que depois em 2009/2010, passou a funcionar aqui na EB 2,3 (...). E foi feita melhoria de facto, até pelo número de professores que vieram.” E1

“Em suma, a propósito das estratégias de diferenciação, foram criados espaços próprios, salas, biblioteca escolar, sala de multimédia (...) Havia uma disciplina, oferta de escola, que era para aprofundar o uso da Língua Portuguesa como disciplina transversal - oficina de escrita.” E2

O seguinte testemunho, prestado por um encarregado de educação em resposta à questão aberta do questionário, apoia os dados anteriores:

“O seu comportamento inseguro [refere-se à educanda] melhorou bastante, assim como as suas notas, pelo que estou muito satisfeita! A escola denota uma boa estrutura e preocupação pelo bem-estar dos alunos o que me deixa bastante tranquila em relação à sua formação.” (EE307)

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos alunos, e relativamente à questão 36 - *Existe um acompanhamento adequado dos alunos com necessidades educativas especiais*, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 44 - Resultados da questão 36 – “Existe um acompanhamento adequado dos alunos com necessidades educativas especiais” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (alunos).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 114)	1	0,9%	4	3,5%	43	37,7%	29	25,4%	37	32,5%	4	2
Depois (n= 116)	2	1,7%	5	4,3%	36	31%	28	24,1%	45	38,8%	4	2

Na análise desta questão destacámos, mais uma vez, a elevada taxa de “sem opinião”, e a dispersão das respostas (IIQ de valor 2). Da amostra respondente de 119 alunos, 6% (7 discentes) não responderam a esta questão em pelo menos um dos períodos em estudo.

Da análise inferencial, constatámos que a maioria dos inquiridos (88,4%)¹⁸⁸ considerou que não houve alterações no acompanhamento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais, depois da avaliação externa.

A análise da mesma questão no questionário dos encarregados de educação (questão 27- *Existe um acompanhamento adequado dos alunos com necessidades educativas especiais*) sugere não ter havido alterações significativas, mantendo-se no valor 4 (concordo parcialmente), a mediana das respostas, para os dois períodos em estudo.

Da análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes, e relativamente às questões 46 e 47, obtivemos os seguintes resultados para os períodos antes e depois da avaliação externa:

Quadro 45 - Resultados da questão 46 – “Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 33)	0	0%	0	0%	4	12,1%	8	24,2%	21	63,6%	5	1
Depois (n= 32)	0	0%	0	0%	0	0%	8	25%	24	75%	5	1

¹⁸⁸ Esta percentagem corresponde a 99 empates, em 112 respostas consideradas (questão 36).

Quadro 46 - Resultados da questão 47 – “Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades” - Antes/ Depois da Avaliação Externa (docentes).

Questão	Discordo totalmente 1		Discordo parcialmente 2		Sem opinião 3		Concordo parcialmente 4		Concordo totalmente 5		Mdn	IIQ
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Antes (n= 33)	0	0%	1	3%	11	33,3%	13	39,4%	8	24,2%	4	1
Depois (n= 32)	0	0%	1	3,1%	5	15,6%	15	46,9%	11	34,4%	4	1

Nestes dois quadros, destacamos o valor da mediana para as respostas à questão 46, que se situou no valor 5 (concordo totalmente) nos dois períodos em estudo, sugerindo que a preocupação do agrupamento com estes alunos já existia no período anterior à avaliação externa. Destacamos também a elevada taxa de “sem opinião” (especialmente antes da avaliação externa) nas respostas à questão 47, indiciando alguma prudência face ao assunto.

A análise estatística inferencial permitiu concluir que, relativamente à questão 46 - *Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais*, e à questão 47 - *Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades*, a maioria dos inquiridos (87,1%¹⁸⁹ e 83,9%¹⁹⁰, respetivamente) considerou que não houve alterações, depois da avaliação externa, relativamente ao apoio prestado aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da maior adequação dos planos elaborados. Nas restantes respostas (12,9% e 16,1%, respetivamente) verificou-se um aumento dos valores de concordância estatisticamente significativo¹⁹¹, no entanto, reiteramos que a reduzida dimensão da amostra respondente retira o significado ao resultado do teste.

A resposta de um aluno à questão aberta do questionário vem corroborar o bom desempenho da escola face à integração dos alunos com necessidades educativas especiais:

“Gosto da forma como integram os meninos com necessidades especiais sem nunca os porem de parte” (A98).

¹⁸⁹ Esta percentagem corresponde a 27 empates, em 31 respostas consideradas (questão 46).

¹⁹⁰ Percentagem correspondente a 26 empates, em 31 respostas consideradas (questão 47).

¹⁹¹ Para a questão 46, o valor do teste e nível de significância foram, respetivamente, $Z = -2,000$ e $p = .046$; para a questão 47, esses valores foram, respetivamente, $Z = -2,121$ e $p = .034$.

Mas, ainda neste fator, é apontado como ponto fraco, pela avaliação externa, a falta de mecanismos de coordenação e avaliação dos apoios educativos, assim como, no 1.º ciclo, a substituição dos professores titulares de turma por docentes dos apoios educativos (Anexo VII).

A resposta à questão aberta do questionário por parte de um docente vem de encontro a esse aspeto:

“Sente-se a falta de mais horas de apoio aos alunos necessitados. E nunca estes professores deviam ser chamados para substituírem professores faltosos (titulares de turma). São duplamente prejudicadas as crianças com dificuldades de aprendizagem” (D34)

tal como a de um encarregado de educação:

“Penso que é um aspeto a ser trabalhado nesta escola [apoio aos alunos com necessidades educativas especiais].” (EE141)

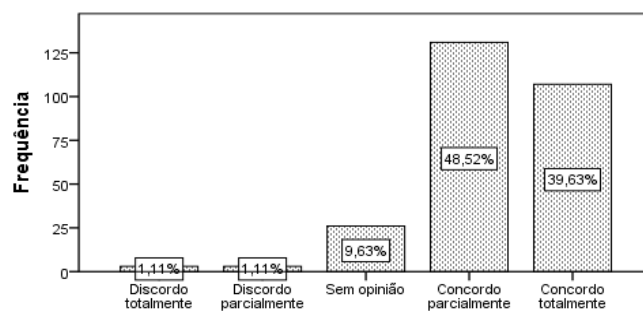
Estes dados sugerem que, apesar se terem verificado melhoramentos ao nível do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, ainda não foi possível superar o ponto fraco apontado pela avaliação externa, tal como confirma o diretor 3:

“(…) e os outros quatro andam por todo o agrupamento a prestar apoio aos imensos meninos com NEE [professores do ensino especial]. O que é mesmo muito pouco. Portanto, o que é que se faz? Aqueles que têm maiores necessidades, têm esse apoio. Muitas vezes o professor vai à aula do professor titular de turma, ou os meninos saem e estão com eles. Mas, o ideal é que houvesse muitos mais. Porque esse apoio aí resulta realmente.”

Mais uma vez, foi apontada como explicação para esta situação, pelos ex-diretor 2 e diretor 3, a falta de recursos. Citando o atual diretor: *“(…) a escola não tem poder para resolver isso. (...) não faz sentido, mas é assim que continua”*, aludindo à falta de autonomia das escolas.

Em jeito de síntese e como reflexo da perceção dos encarregados de educação, sobre a prestação do serviço educativo por parte do agrupamento Sol, apresentamos as respostas à questão 30 - *Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.*

Gráfico 19 – Resultados da questão 30 - Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos (encarregados de educação) - (n= 270). (Depois da avaliação externa)



Apesar de aproximadamente 50% dos encarregados de educação apresentarem algumas reservas na sua concordância a esta questão, a taxa de concordância total próxima dos 40% (107 respondentes) parece indiciar algum contentamento face ao trabalho desenvolvido pelo agrupamento Sol com os seus alunos.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos a nossa investigação com o intuito de conhecer os efeitos da avaliação institucional na prestação do serviço educativo, constituindo esta a sua questão central. Selecionado o agrupamento alvo do nosso estudo, definimos uma estratégia e elaborámos os instrumentos necessários para a sua aplicação. A partir da análise dos dados recolhidos e com base na abordagem teórica anteriormente apresentada, elaborámos possíveis interpretações, tentando responder às nossas questões de partida.

Apresentamos seguidamente algumas dessas interpretações, dando assim resposta aos objetivos do nosso estudo.

- Conhecer as perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.

O processo de autoavaliação surgiu associado às conceções da avaliação sugeridas por Costa e Ventura (2005): avaliar para o relatório, avaliar para o mercado e avaliar para a melhoria, sendo esta última a que reuniu mais consenso. Emerge a aceção de escola como uma “burocracia ritualizada” (Costa e Ventura, 2005: 151) em que a avaliação é mais um “ritual de fachada” (Costa 2007), tornando-se “um processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002: 39). Decorrentes da conceção de avaliação para o mercado, surgiram ainda dois temas que consideramos importantes salientar, na medida em que questionam os rankings das escolas e são referenciados por alguns autores: a influência dos contextos socioculturais nos resultados dos alunos (Marchesi, 2002; Afonso, 2002a) e a desvalorização dos esforços das escolas na melhoria dos resultados dos alunos (Sá, 2009a). Também o autoconhecimento, como forma de detetar pontos fracos e pontos fortes, foi outro dos conceitos associado à autoavaliação das escolas (principalmente pelos alunos).

Os docentes consideraram que a autoavaliação deveria fazer parte das práticas regulares do agrupamento, no entanto para alguns trata-se de um processo desnecessário.

De um modo geral, a autoavaliação foi percecionada como uma realidade anterior ao processo de avaliação externa.

Considerámos relevante salientar que a equipa de “autoavaliação” do agrupamento Sol apresentou o seu projeto de trabalho para 2011/2012 (através da página da escola, na *Internet*)

como permitindo não só, o desenvolvimento de estratégias com vista à melhoria dos resultados dos alunos, mas também, a prestação de contas.

- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento objeto de estudo.

Foram apontados diversos fatores como facilitadores do processo de autoavaliação, nomeadamente: a avaliação externa; o maior “envolvimento” da comunidade; os critérios de seleção da equipa de “autoavaliação”; o “dever” de prestação de contas à comunidade; a necessidade de monitorização para “orientação do caminho” a seguir pelo agrupamento e a formação específica de docentes da equipa de “autoavaliação” para desenvolver o processo.

Como fatores que dificultaram o processo de autoavaliação, foram indicados, nomeadamente: o processo de avaliação do desempenho docente, na medida em que gerou desconfiança perante os processos de avaliação; a dificuldade em quebrar rotinas instaladas; alguma “inércia” por parte dos docentes; a falta de cultura de agrupamento e a falta de cultura de avaliação. A este propósito fazemos alusão a Afonso (2002a), que salienta, por um lado, a falta de cultura de autoavaliação e, por outro lado, a dificuldade em desenvolver o processo de autoavaliação numa “organização complexa” (Afonso, 2002a: 36) como a escola. Para além destes condicionantes, emergiu o conceito de avaliação associado ao “poder” (Kvale, 1992: 119, *ap. Sobrinho, 2002: 49*) e como forma de “regulação, controle e governo do Estado” (Popkewitz, 1992, *ap. Sobrinho, 2002: 49-50*), aumentando assim as tensões e conflitos no campo da avaliação (Sobrinho, 2002), tornando-se num forte elemento limitativo do desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Relativamente às estratégias de recolha de informação para o desenvolvimento da autoavaliação, foram utilizados os relatórios ou outros documentos elaborados pelas diversas estruturas do agrupamento Sol, para além dos inquéritos à comunidade realizados pela equipa de “autoavaliação”.

Quanto às estratégias de divulgação dos resultados da autoavaliação, nomeadamente, relatórios da equipa de “autoavaliação”, relatórios de atividades diversas ou sobre os resultados escolares dos alunos, foram referidas as reuniões das estruturas de orientação educativa, a associação de pais e encarregados de educação e a página da escola (não foi feita referência sobre o modo de divulgação junto dos alunos).

Foi referido que as sugestões de melhoria eram atendidas na generalidade, exceto quando a falta de recursos e/ou autonomia não o permitiram. Estes dados corroboram novamente

Afonso (2002a, 35) quando refere: “a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores educativos”, o que, segundo o mesmo autor, vai de encontro às concepções neoconservadoras e neoliberais sobre o “novo” papel do Estado.

O agrupamento estava integrado no projeto PAR (Projeto de Avaliação em Rede) desde o início do ano letivo em que ocorreu a avaliação externa (2008/2009). A necessidade de formação e de apoio académico estiveram na base da integração no referido projeto. Para além destas, outras razões foram apontadas como vantagens em pertencer ao PAR, nomeadamente, o de permitir a partilha de experiências/dúvidas com outras escolas e a legitimação do processo de autoavaliação. O quadro de referência utilizado pela equipa de “autoavaliação” era inerente ao projeto PAR e baseava-se no quadro de referência da avaliação externa, facilitando assim a prestação de contas. Integravam ainda a equipa, dois coordenadores externos. Constituindo a figura de “amigo crítico” (Azevedo, 2007; Climaco, 2006; Coelho *et al.*, 2008) e desempenhando o papel de “facilitadores externos” (Santos Guerra, 2002: 17), estes elementos são considerados fundamentais “para o bom desenvolvimento da autoavaliação” (Azevedo, 2007). Os relatórios da equipa foram elaborados anualmente para o PAR, referindo-se a toda a sua atividade nesse projeto. No que diz respeito mais diretamente ao estudo efetuado sobre o agrupamento Sol, para além dos dados recolhidos e analisados, os relatórios apresentavam essencialmente recomendações para a sua divulgação e análise, não focalizando propostas de melhoria.

O processo de autoavaliação deixou de ser realizado de forma “isolada” passando a ser um processo regular, favorecendo assim possíveis melhorias no agrupamento (Meuret, 2002; Marchesi, 2002).

- Caracterizar o tipo de participação dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores no processo de autoavaliação do agrupamento.

Os discursos recolhidos apontaram para o envolvimento de todos os setores da comunidade educativa no processo de autoavaliação das escolas. No entanto, os dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos atores educativos em estudo sugerem outra realidade: alunos e encarregados de educação parecem estar à margem do processo de autoavaliação da escolas.

Da constituição da equipa de “autoavaliação” faziam parte representantes dos vários elementos da comunidade educativa. No entanto, nem todos participavam da mesma forma: os elementos não docentes constituíam essencialmente um elo de ligação com os atores educativos que representavam, para além de contribuírem com as suas opiniões. A elaboração dos relatórios da equipa estiveram a cargo dos docentes, especialmente dos docentes respondentes do projeto PAR. Auscultados sobre a constituição da equipa de “autoavaliação”, os dados apontam para um débil conhecimento da mesma, principalmente por parte dos alunos e dos encarregados de educação.

A publicação constante de normativos, sem permitir que os já publicados sejam devidamente discutidos e os seus princípios “assimilados” (Costa e Ventura, 2005) poderá agravar esta situação. Veja-se a título de exemplo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Para além de já ter sido alterado duas vezes¹⁹², o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho vem introduzir uma mudança que coloca ainda mais à margem dos processos educativos encarregados de educação e alunos: a alteração à constituição do conselho pedagógico, que passou a incluir somente docentes (no artigo 32.º, ponto 1, foi revogada a alínea c). Tal como Azevedo (2007: 66) consideramos que “temos um problema grave de 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”.

Como já referimos no capítulo anterior, no intuito de caracterizar mais adequadamente a participação de alunos, encarregados de educação e docentes nos domínios estruturantes do agrupamento, recolhemos outros dados. Identificámos (essencialmente através das entrevistas) estratégias conducentes à “participação” dos diferentes atores educativos, nomeadamente ao nível da concretização do plano de atividades e na recolha de informação para a autoavaliação do agrupamento, tanto no período antes como depois da avaliação externa. O recurso à página da escola na *Internet* foi uma das estratégias reiteradamente apontada pelos entrevistados para estabelecer comunicação com a comunidade educativa (dando a conhecer, por exemplo, documentos estruturantes do agrupamento). Também os representantes dos vários setores da comunidade educativa, presentes em diversas estruturas do agrupamento (nomeadamente, conselho geral, conselho pedagógico, comissão de autoavaliação) foram repetidamente mencionados como elo de ligação entre as estruturas nas quais se enquadram e os atores que representam. Porém, tal como sugerem os resultados do nosso estudo, estas estratégias não

¹⁹² Pelos Decretos-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e n.º 137/2012, de 2 de julho.

parecem ter alcançado plenamente os objetivos pretendidos. Assim, se para uns a “participação” passou por dar sugestões, para outros, terá sido simplesmente, o direito a ser informado. Particularmente no que diz respeito aos alunos (de 9.º ano de escolaridade), verificámos uma conjugação de fatores reiteradamente referidos no capítulo anterior (por exemplo as elevadas taxas de “sem opinião”, mesmo para questões factuais, ou as baixas frequências de concordância total em questões relativas a decisões estruturantes¹⁹³), que sugerem o alheamento dos alunos (ou a sua aparente exclusão) face ao processo de autoavaliação do agrupamento.

Considerámos importante destacar neste ponto, a participação de aproximadamente 75% dos encarregados de educação inquiridos nas reuniões com os diretores de turma, e a colaboração de perto de 85% dos docentes com a direção ou outros colegas, sempre que necessário, nos períodos “antes” e “depois” da avaliação externa.

- Compreender o grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.

Os dados sugerem uma “situação de interdependência” (Azevedo, 2007: 28) entre os dois processos de avaliação institucional, sendo no entanto mais perceptível a influência da avaliação externa sobre o processo de autoavaliação.

A manifestação de influências iniciou com o pedido de avaliação externa e a consequente elaboração de um “relatório” de autoavaliação, documento exigido pela Inspeção Geral da Educação para dar seguimento ao pedido efetuado pelo agrupamento. Seguiram-se a criação da primeira equipa de autoavaliação e a adesão ao projeto PAR. Por inerência a esse projeto, o quadro de referência utilizado no processo de autoavaliação do agrupamento teve por base o quadro de referência da avaliação externa. Assim, o desenvolvimento do processo de autoavaliação decorreu da avaliação externa, passando a ser um processo formal e sistemático.

As áreas estudadas pela equipa de “autoavaliação”, em cada ano letivo, basearam-se nos resultados dos inquéritos aplicados junto da comunidade escolar, no ano em que iniciaram funções (ano letivo da avaliação externa). No entanto, parece-nos plausível que tenha havido alguma influência da avaliação externa, nomeadamente no segundo ano em que desenvolveram

¹⁹³ Vejam-se, a título de exemplo, os resultados das questões 1 e 4 apresentados nos quadros 21 e 22 do capítulo IV).

o seu projeto, na medida em que a área estudada foi apontada como um aspeto a melhorar pela avaliação externa (“Sucesso académico”).

A avaliação externa também veio contribuir para a comparação entre os agrupamentos, constituindo um incentivo à autoavaliação. Pois na tentativa de compreender resultados menos favoráveis, tornou-se necessário uma maior conhecimento sobre a realidade do agrupamento e a deteção de possíveis aspetos a melhorar. Assim, a avaliação externa surgiu também como promotora da “autoanálise” e de uma maior reflexão.

Os dados sugerem ainda que encarregados de educação e professores reconheceram, com algumas reservas, a influência da avaliação externa na implementação de medidas de melhoria para a superação de pontos fracos, nomeadamente ao nível da prestação do serviço educativo. Já quanto à inter-relação entre os dois processos, os docentes pareceram indiciar alguma ponderação, o que, entre outras questões, poderá estar relacionado com alguma desconfiança em torno dos processos de avaliação já anteriormente referida.

Os resultados da avaliação externa, apesar de alguns desagradados, não suscitaram a apresentação de contraditório.

Parece-nos plausível concluir que a avaliação externa veio transformar as estratégias de autoavaliação informais e periódicas, num processo formal e sistemático, possibilitador de uma reflexão “mais profunda” e do reforço/reajustamento de medidas para a superação de aspetos frágeis do agrupamento.

- Identificar representações de alunos, encarregados de educação e professores, sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo.

Apesar de demonstrarem algumas reservas, grande parte dos encarregados de educação e professores considerou importante o trabalho da equipa de “autoavaliação”, no entanto, a maioria das amostras inquiridas desconhecia os elementos constituintes da referida equipa.

A análise dos dados recolhidos através dos questionários sugere que a maioria dos inquiridos considerou não ter havido melhoria da prestação do serviço educativo resultante da autoavaliação do agrupamento, depois da avaliação externa.

Tal como a avaliação externa, o processo de autoavaliação formal e sistemático foi apontado como sendo responsável por uma reflexão “profunda” sobre as várias dimensões do agrupamento Sol. Deste modo, foi possível uma caracterização detalhada da comunidade educativa, um maior conhecimento sobre o funcionamento do agrupamento e,

consecutivamente, a deteção de possíveis aspetos a melhorar, já num período anterior à avaliação externa do agrupamento.

Mas os dados sugerem que as “possíveis” alterações ocorridas no período pós avaliação externa são ainda pouco perceptíveis, uma vez que a maioria dos inquiridos considerou não ter havido alterações. Tal como sugeriram alguns dos inquiridos, este processo, por si só, não é a solução para todos os problemas detetados. O estado promove a autoavaliação mas não possibilita a consecução de todas as medidas necessárias à melhoria dos aspetos mais frágeis. A falta de coerência externa (Meuret, 2002: 45) e de autonomia (Afonso, 2002a: 35) são exemplos dessa realidade. Por outro lado, os dados parecem revelar alguma falta de confiança nos processos de avaliação, o que, aliado à natureza dos processos e entidades envolvidas, poderá atrasar as possíveis melhorias promovidas pelo processo de autoavaliação.

Entre outras possíveis evidências, foram referidas algumas melhorias ao nível dos resultados escolares dos alunos e nos métodos de análise desses resultados (para as quais contribuíram o trabalho da equipa de “autoavaliação”, conforme análise de relatório em anexo – Anexo IX). Relativamente ao desempenho escolar dos discentes deste agrupamento, consideramos relevante salientar que a percentagem média de transições dos três ciclos de ensino por ano letivo, desde o ano 2007/2008 se tem situado acima dos 93,4%. Mas apesar das elevadas taxas de transição, e não obstante um ligeiro decréscimo ocorrido no ano letivo 2009/2010, os dados sugerem alguma tendência para a melhoria. Quanto aos resultados dos exames nacionais às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, ainda que tenham sido registadas algumas oscilações numa e noutra disciplina, a percentagem de sucesso é superior às percentagens de sucesso a nível nacional no ano letivo 2009/2010¹⁹⁴, para ambas as disciplinas. Também o segundo relatório de autoavaliação - “Sucesso académico do agrupamento”, deu conta de ligeiras melhorias nos resultados escolares dos alunos.

- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação/avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível, da articulação e sequencialidade, do acompanhamento da prática letiva em sala de aula e da diferenciação e apoios.

Relativamente ao fator - Articulação e sequencialidade, parece-nos plausível considerar que este assunto tenha sido uma preocupação anterior à avaliação externa, já que a maioria dos

¹⁹⁴ Não nos foi possível recolher, atempadamente, informações para o ano letivo seguinte.

inquiridos também considerou não ter havido alterações depois da avaliação externa. Como tal, o processo de autoavaliação informal e periódico poderá ter contribuído para a implementação de medidas que permitissem favorecer a articulação e a sequencialidade, nomeadamente, reuniões entre docentes de diferentes ciclos de escolaridade, de forma a colaborarem, por exemplo, para a definição de estratégias diversas, planificação de atividades ou ainda elaboração de turmas. Os dados sugerem que estas e outras medidas promotoras da articulação e sequencialidade, referidas no capítulo anterior, possam ter contribuído para uma mais fácil integração dos discentes na escola, tal como o referem alguns alunos e encarregados de educação (apesar de certas reticências nas respostas). Também a ligeira tendência para a melhoria dos resultados escolares poderá ser uma evidência das alterações ocorridas ao nível deste fator do domínio da prestação do serviço educativo. A análise das informações recolhidas permitiu ainda constatar que a adoção das referidas medidas se iniciou antes da avaliação externa do agrupamento.

No entanto, e sem pretender desvalorizar o papel da autoavaliação, consideramos também provável que a preocupação com a articulação e sequencialidade seja ainda influência do processo de constituição do agrupamento (decretado a 1 de setembro de 2003, por despacho ministerial¹⁹⁵), já que se pretendia, com a sua criação, “favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica¹⁹⁶”.

Promovida pela equipa de “autoavaliação”, a “uniformização de critérios de recolha de dados no agrupamento” foi uma alteração ocorrida depois da avaliação externa, constituindo uma evidência da influência do processo de autoavaliação (conforme análise de relatório em anexo – Anexo IX).

Já quanto às reuniões de articulação interdisciplinar entre os docentes da escola sede (incrementadas no ano letivo 2011/2012), consideramos provável que tenha havido alguma influência da avaliação externa.

No que diz respeito ao fator - Acompanhamento da prática letiva em sala de aula, verificámos que continua a ser um ponto controverso da avaliação¹⁹⁷. Citando Meuret (2002: 44):

¹⁹⁵ Conforme referido no projeto educativo 2009/2013.

¹⁹⁶ Alínea a) do ponto 1, do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de maio (revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

¹⁹⁷ O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho vem reforçar a importância dos instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho docente para “aférir a qualidade do serviço público de educação”, o que provavelmente aumentará a polémica em torno deste tema.

“a auto-avaliação é uma prática que muitos professores consideram ameaçadora e afastada da sua actividade directa, na sala de aula (...)”. Grilo e Machado (2009) salientam ainda o desconforto sentido pelos docentes (em parte por não conhecerem o verdadeiro fim da avaliação) quando o domínio a avaliar é a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível dos resultados dos alunos. Uma possível entrada na sala de aula, ou a “melhoria a qualquer preço” aumenta a desconfiança no processo, tornando-se assim mais um fator de atraso na implementação da autoavaliação (Grilo e Machado, 2009: 3554).

Apesar de ter sido apontado como ponto fraco no relatório de avaliação externa (2009: 13), devido à “ausência de acompanhamento e de supervisão da prática lectiva em sala de aula”, e de ser considerado um aspeto fundamental para a melhoria da ação educativa pelos entrevistados e por diversos autores, nomeadamente Costa e Ventura (2002), não foram implementados mecanismos regulares de monitorização da prática letiva.

O acompanhamento da prática letiva continuou a ser feito de uma forma indireta (tal como era feito antes da avaliação externa), com base na elaboração e análise de documentos em reuniões de estruturas de coordenação do agrupamento, podendo ser divulgados junto dos alunos e encarregados de educação (nomeadamente, os critérios de avaliação).

Assim, não se registaram mudanças significativas ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. Os dados sugerem ainda que a adoção, por parte dos professores, de estratégias conducentes a um bom desempenho dos alunos (nomeadamente, o incentivo ao trabalho), eram procedimentos regulares nos dois períodos em estudo, o que se poderá ter refletido nos seus resultados académicos.

Quanto ao fator - Diferenciação e apoios, a avaliação externa aponta um ponto forte (2009: 13) – “a aposta na integração de todos os alunos e a existência de algumas medidas de apoio a situações de maior dificuldade”, e um ponto fraco (2009: 13) – “a inexistência de mecanismos de coordenação e avaliação dos apoios educativos e o recurso sistemático a docentes de apoio educativo do 1.º ciclo para substituição de docentes titulares de turma”.

Relativamente ao primeiro ponto, os trâmites necessários à criação de novos espaços para os alunos com necessidades educativas especiais foram iniciados antes de ter decorrido a avaliação externa. Também foram criados espaços específicos para prestar apoio a aluno com maiores dificuldades de aprendizagem. Ainda relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, não se registaram mudanças significativas. No entanto, os dados confirmaram que a preocupação do agrupamento com estes alunos já existia no período anterior

à avaliação externa. Assim, consideramos plausível apontar a autoavaliação como promotora destas mudanças.

Quanto aos apoios educativos, a maior parte dos inquiridos também não reconheceu diferenças nos períodos antes e depois da avaliação externa, mas, os resultados dão conta de alguma fragilidade a este nível, pois alguns alunos e encarregados de educação referiram a necessidade de mais aulas de apoio. Esta situação vem provavelmente de encontro ao ponto fraco apontado pela avaliação externa. Pois a falta de recursos e de meios para os conseguir não permitiu ainda colmatar a falta de docentes e melhorar um dos aspetos débeis do agrupamento Sol¹⁹⁸.

Antes de concluir o nosso trabalho gostaríamos ainda de partilhar algumas reflexões.

As respostas dos entrevistados deixaram patente uma diversidade de perceções sobre a avaliação das escolas. Sendo três dos entrevistados, ex-diretores/diretor do agrupamento, as suas representações conduziram a particularidades na liderança que se refletiram, provavelmente, no processo de autoavaliação. No entanto, a direção do agrupamento por parte de três diretores diferentes desde o ano letivo da avaliação externa (2008/2009) até ao final do nosso estudo (2012), parece-nos ter sido um fator que poderá ter contribuído para “diluir” os efeitos da avaliação institucional no agrupamento¹⁹⁹. A implementação e adoção de determinadas medidas ao longo de um ou dois anos letivos, aliada a todos os fatores limitantes anteriormente elencados, poderão não ter levado aos efeitos pretendidos. Pois tal como frisaram todos os entrevistados, as alterações/reajustamentos nos processos educativos são lentos e, por conseguinte, os seus possíveis resultados.

¹⁹⁸ Faltou averiguar, no nosso estudo, a existência de mecanismos de coordenação dos apoios educativos.

¹⁹⁹ Julgámos que os ex-diretores/diretor apresentaram conceções de avaliação institucional com características particulares. Se para o ex-diretor 1, o “dar voz” aos vários atores da comunidade educativa foi uma prioridade, promovendo, por exemplo, assembleias de alunos, para o ex-diretor 2 (que abandonou a prática dessas assembleias), a prioridade parece ter sido a imagem do agrupamento (avaliar para o mercado). O ex-diretor 1 (tal como o atual diretor), considerou a autoavaliação como um processo anterior à avaliação externa (mas não formal e não sistemático), que permitiu a recolha de informações e a deteção de pontos fracos com vista à melhoria. Também o ex-diretor 2 salientou a função de melhoria mas caracterizou o processo de autoavaliação como sendo um “Instrumento fundamental para a prestação de contas”. Já o atual diretor é bastante mais ponderado, considerando que o processo teve o mérito de reforçar a reflexão sobre as práticas, algumas delas “instituídas” e não assimiladas ou rotinizadas; salientou-o também como um processo limitado por vários constrangimentos, nomeadamente a falta de autonomia das escolas. Quanto à avaliação externa, o atual diretor foi o mais crítico, considerando-o um processo obrigatório que veio criar o “formalismo” e regularidade na autoavaliação que já existia no agrupamento. Para os ex-diretores 1 e 2, a avaliação externa permitiu aferir procedimentos, tendo ainda sido considerada como impulsionadora do processo de autoavaliação pelo ex-diretor 2.

Porém, alguns dados indiciam que nem sempre existe coerência entre intenções e ações²⁰⁰ (Weick, 1976, *ap.* Ellström, 2007), e que alguns elementos “são fracamente conectados uns aos outros”²⁰¹ (Ellström, 2007). Provavelmente estaremos perante uma dimensão do agrupamento que poderá ser interpretada, à luz do modelo “das quatro faces” de Ellström (2007), segundo a metáfora dos “sistemas debilmente articulados” (uma das três metáforas do modelo anárquico, tal como referimos no capítulo II). Assim, apesar da equipa de “autoavaliação” ter definido objetivos claros para o seu projeto (mencionados no capítulo anterior), os dados sugerem que não são compartilhados. Por outro lado, como já referimos anteriormente, os objetivos da avaliação das escolas, enunciados na Lei n.º 31/ 2002, de 20 de Dezembro, deixam dúvidas, tal como os processos organizacionais a desenvolver. Esta conceção de avaliação com objetivos pouco claros contribui para aumentar as tensões sentidas entre os atores da comunidade educativa (Meuret, 2002), dificultando o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Assim, apesar de os dados apontarem para a existência de alguns dos requisitos teoricamente necessários ao sucesso do processo de autoavaliação, nomeadamente a “colaboração” entre docentes (Hargreaves, 1998), a formação específica (Meuret, 2002; Costa e Ventura, 2005) e a presença do “amigo crítico” (Azevedo, 2007; Clímaco, 2006; Coelho *et al.*, 2008), as mudanças são ainda pouco perceptíveis.

Não podemos deixar de incluir neste capítulo, algumas referências às limitações do nosso estudo.

Uma das “exigências específicas” para a definição de um problema é a sua “praticabilidade” (Tuckman, 1994: 54-55, *ap.* Lima e Pacheco, 2006: 15). Assim, a delimitação da área de estudo teve em conta o tempo necessário à conclusão do mesmo. Para além do limite de tempo, também a diversidade de técnicas de investigação utilizadas levaram à restrição dos atores da comunidade educativa a incluir neste trabalho (não incluímos, entre outros, os funcionários não docentes). No entanto, estamos conscientes da importância de todos os intervenientes para a concretização desta investigação.

²⁰⁰ Nomeadamente ao nível da participação dos vários atores da comunidade educativa no processo de autoavaliação.

²⁰¹ Parece-nos ter sido o que sucedeu com os representantes dos vários setores da comunidade educativa, presentes em diversas estruturas do agrupamento e os elementos que representam.

A escolha do agrupamento alvo de estudo foi também bastante ponderada. A concretização de alguns dos objetivos da investigação poderia ser facilitada, se fosse selecionado o agrupamento onde lecionamos, uma vez que integramos a comissão de autoavaliação. No entanto, na investigação qualitativa, os investigadores procuram “ver o que teria acontecido se não tivessem lá estado” (Stake, 2009: 59). Portanto, para realizar o tipo de estudo pretendido, selecionámos outro agrupamento, utilizando os critérios da proximidade geográfica e do capital relacional pessoal.

Mas apesar destes cuidados e das recomendações do nosso orientador, o tempo definido para a realização deste estudo revelou-se insuficiente, o que, aliado à falta de experiência neste tipo de trabalhos, levou a constrangimentos de vários tipos.

Ao nível da elaboração dos instrumentos de inquérito, e quanto aos questionários, considerámos que algumas questões, assim como o seu número, não terão sido o mais apropriados (algumas questões revelaram-se pouco definidas e em demasia). Também a escala de concordância adotada poderá ter tido uma interpretação inadequada (sendo tomada por uma escala de concordância gradual), influenciando e fragilizando os resultados obtidos. Ainda relativamente aos questionários elaborados, reiteramos a ideia de que podem não ter sido os dispositivos mais adequados, dada a dificuldade do exercício de reconstituição retrospectiva que os mesmos exigiam aos inquiridos. Quanto às entrevistas, durante a sua análise verificámos que deveríamos ter colocado mais algumas questões no sentido de facilitar a interpretação dos dados, compensando também os dados pouco conclusivos obtidos a partir dos questionários.

Provavelmente uma análise documental mais alargada teria possibilitado colmatar as situações acima descritas. Ao nível da análise estatística dos dados, os conhecimentos limitados relativamente ao programa estatístico utilizado terá certamente conduzido a um tratamento menos desenvolvido do que o desejável.

Como investigadores inexperientes que somos, face ao tempo de que dispusemos, podemos afirmar que o recurso a metodologias qualitativas e quantitativas nos trouxe alguns dissabores (Bogdan e Biklen, 1994).

Conscientes de que outras análises poderiam ser efetuadas, resultantes de diferentes abordagens teóricas ou empíricas, considerámos que o nosso trabalho constituiu um pequeno contributo para a ampliação dos conhecimentos sobre os efeitos dos processos de autoavaliação e de avaliação externa no domínio da prestação do serviço educativo das escolas.

No entanto, julgamos que este estudo poderia ser alargado, nomeadamente quanto à importância e formas de envolvimento/participação dos alunos nos processos de avaliação (os dados que obtivemos não se mostraram conclusivos), e também dos funcionários não docentes. Por outro lado, seria interessante confirmar ou infirmar a hipótese de que o processo de mudança, no agrupamento estudado, se está ainda a iniciar. Por último, face às diferentes características dos ex-diretores/diretor entrevistados e à sua possível influência nos processos de mudança, poderia ser estudada a importância da liderança no desenvolvimento dos processos de avaliação das escolas.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo. J. (2002a). Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In Jorge A. Costa, António. N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, Almerindo J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp. 13-29.
- AFONSO, Almerindo J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In Maria T. Esteban, & Almerindo J. Afonso (orgs.), *Olhares e Interfaces. Reflexões Críticas sobre a Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa. *Revista Inovação*, volume 12, n.º 3, 45-64.
- AFONSO, Natércio (2002b). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional de Escola. In Jorge A. Costa, António N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, Natércio. (2005). *Avaliação Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- ALARCÃO, Isabel (org.) (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, Valdemar (coord.) (2011). *Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final*. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf, acessado em 1 de dezembro de 2011.
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. (2006). A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, Fátima (2001). Os locais das Escolas Profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação à “Educação da Crise*. Porto: Afrontamento.

- ANTUNES, Fátima (2005a). Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 29, pp. 40-51.
- ANTUNES, Fátima (2005b). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, Processos e Metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação. Regulação da Educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 75, pp. 63-93.
- ANTUNES, Fátima (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra. Edições Almedina.
- AZEVEDO, Joaquim (org.) (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- AZEVEDO, Joaquim (2006). A garantia da qualidade das escolas e o Programa AVES. In, Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação de escolas. Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AZEVEDO, José M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In M. Miguéns (org.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (2004). A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.17 (2), pp. 49-83
- BILHIM, João A. F. (2005). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLÍMACO, Maria C. (Coord.) (1991). *Monitorização das escolas : indicadores de desempenho : relatório 1*. Lisboa : GEP/ME.
- CLÍMACO, Maria C. (2002). A Inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- CLÍMACO, Maria C. (2006). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COELHO, Inês, SARRICO, Cláudia & ROSA, Maria J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp.56-67. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>, acedido em janeiro 2011.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Estudo sobre Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE.
- CORTEZÃO, Luiza & STOER, Stephen R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso Português. In Boaventura de S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2002) Avaliação Integrada das Escolas: Reflexão em Torno das Opiniões dos Intervenientes. In Jorge A. Costa, António N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 148-161.
- COSTA, Jorge A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei.... In M. Miguéns (org.), *Avaliação das Escolas- Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- COUTINHO, Clara e CHAVES, José (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, Vol.15 (1), pp. 221-243*. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415111.pdf> acedido em 27 de dezembro de 2010.
- DALE, Roger (2005). A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In António Teodoro & Carlos A. Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento.
- DE KETELE, Jean-Marie (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Révue Française de Pédagogie*, n.º 103, pp. 59-80.
- ELLSTRÖN, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação /RBPAE*, n.º 3, Vol. 23, pp. 449-461.
- ENGUITA, Mariano F. (1999). O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In Pablo A. A. Gentili & Tomaz T. Silva. (orgs.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- ESCUADERO, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado em 5 de outubro de 2011.
- ESTEVES, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- ESTRELA, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- FIGARI, Gérard (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In Maria. P. Alves & Eusébio A. Machado (orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editora.
- GENTILI, Pablo. (1999) O Discurso da “Qualidade” como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. In Pablo Gentili & Tomaz T. Silva (orgs.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GUERRA, Isabel C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.
- GRILO, Vasco e MACHADO, Joaquim (2009) – Avaliação das Escolas e Actores Locais: Responder ou Melhorar?. Actas do *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t8/t8c261.pdf> - Acedido em 5 de outubro de 2011.
- HADJI, Charles (1994). *A Avaliação: Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora Mc Graw-Hill de Portugal.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2005). *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas. Projecto ESSE*. Indicadores de Qualidade. IGE/ME, Lisboa.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. IGE/ME, Lisboa.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2010). *Programa Acompanhamento - Auto-avaliação das Escolas. Relatório 2010*. IGE/ME, Lisboa.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2011). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011*. IGE/ME, Lisboa.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. INE, I.P., Lisboa.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN Gérald (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LIMA, Jorge A. & Pacheco José A. (orgs.) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge A. (2006a). Ética na Investigação. In Jorge A Lima & José A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola Como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: para uma Hermenêutica Organizacional. In Jorge A. Costa, António N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio C. (org.) (2006b). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.
- MARTINS, Carla (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® – SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- MARCHESI, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Joaquim Azevedo (org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- MEURET, Denis (2002). O Papel da Auto-avaliação dos Estabelecimentos de Ensino na Regulação dos Sistemas Educativos. In Jorge A. Costa, António N. Mendes & Alexandre Ventura (orgs), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOREIRA, João M. (2006). Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Atlas.
- OLIVEIRA, Pedro *et al.* (2006) - Relatório final da actividade do grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas – Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf, acedido em 5 de outubro de 2011.
- PACHECO, José A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- PONTE, João P. (2006) Estudos de Caso em Educação Matemática. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-ponte%20(Estudo%20caso).pdf) acedido em 27 de dezembro de 2010.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RODRIGUES Pedro (1994). As Três “Lógicas” da Avaliação de Dispositivos Educativos. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (orgs.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri.
- ROULLIER, Jean (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Maria P. Alves & Eusébio A. Machado (orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. S. Tirso: De Facto Editores.
- SÁ, Virgínio (2006). A abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In Licínio Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.
- SÁ, Virgínio (2009a). A (Auto)Avaliação das Escolas: *Virtudes e Efeitos Colaterais*. Ensaio, Vol. 17, n.º 62, pp. 87-108.
- SÁ, Virgínio (2009b). Indicadores de desempenho, qualidade(s) e melhoria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t8/t8c278.pdf> - Acedido em 9 de outubro de 2011.
- SANTOS, Boaventura S. (2001). Os processos de Globalização. In Boaventura de S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Asa editores.
- SOBRINHO, José D. (2002). *Avaliação – Políticas Educativas e Reformas da Educação Superior*. S. Paulo: Cortez Editora, pp.13-52.
- STAKE, Robert E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TEODORO, António (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TERRASÊCA, Manuela & SOUSA, Anabela (2008). Avaliação de Escolas: que perfil de professor? Comunicação apresentada no *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2 e 3 de Maio. Disponível em: <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao%20das%20escolas%20-%20que%20perfil%20de%20professor.pdf>, acedido em 5 de outubro de 2011.

- TORRES, Leonor L. (2008). A Escola como um entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 21 (1), pp. 59 a 81.
- TORRES, Leonor L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, n.º 18, pp. 27 a 36.
- TRIGO, João R. & COSTA, Jorge A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 16, n.º 61, pp. 561-581. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>, acedido a 5 de outubro de 2011.
- VENTURA, Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada).
- VENTURA, Alexandre, CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Adelino (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, Vol.4, n.º4e, pp. 128-136. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>, acedido em janeiro 2011.
- YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Esta lei tem por objeto, no desenvolvimento do artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomias das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Estabelece um novo regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 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 n.º 137/2012, de 2 de julho – Este decreto-lei procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho - Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e o regime de exercícios de funções de coordenação dessas estruturas.

Despacho Normativo n.º 50/2005 - Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Recomendação n.º 1/2011. D.R. n.º 5, Série II de 7 de janeiro - Esta recomendação constitui a terceira tomada de posição do Conselho Nacional de Educação sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas.

Recomendação n.º 2/2012. D.R. n.º 21, Série II de 30 de janeiro - Esta recomendação constitui uma síntese do relatório “O Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses”, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação.

PARTE II

ANEXOS

Anexo I

Questão central:

- Quais os efeitos da Avaliação Institucional das escolas na prestação do serviço educativo?

Principal objetivo do estudo:

- Contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre os efeitos do processo de autoavaliação e da avaliação externa no domínio da prestação do serviço educativo das escolas.

Temas	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação das escolas 	1- Conhecer as perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de autoavaliação 	2- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento em estudo.
<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de autoavaliação 	3- Caracterizar a participação dos alunos, encarregados de educação e professores no processo de autoavaliação do agrupamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do processo de autoavaliação 	4- Identificar representações de alunos, encarregados de educação e professores, sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo.
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação avaliação externa / autoavaliação 	5- Compreender o grau de interdependência entre os processos de autoavaliação do agrupamento e a avaliação externa.
<ul style="list-style-type: none"> • Prestação do serviço educativo 	6- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível: <ul style="list-style-type: none"> 6.1- da articulação e sequencialidade; 6.2- do acompanhamento da prática letiva em sala de aula; 6.3- da diferenciação e dos apoios.

Anexo II**Escola E.B. 2 e 3 de ...****Ano Letivo 2011-2012****Questionário ao Pessoal Docente**

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa do agrupamento.

É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A sua opinião é essencial para nós.

Gratos pela sua colaboração.

Por favor, preencha os seguintes dados, fazendo uma cruz na respetiva quadrícula:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: menos de 30 anos de 30 a 45 anos 46 anos ou mais

Tempo de serviço na carreira (anos completos em 31 de Dezembro de 2011):

Menos de 5 anos de 5 a 7 anos de 8 a 15 anos de 15 a 25 anos mais de 25 anos

Tempo de serviço na escola (anos completos em 31 de Dezembro de 2011):

Menos de 5 anos de 5 a 7 anos de 8 a 15 anos de 15 a 25 anos

Nível de ensino que leciona:

Pré-escolar 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo

Habilitações:

Bacharelato Mestrado Licenciatura Doutoramento Outra

Estruturas do agrupamento a que pertence:

Conselho geral Conselho pedagógico Comissão de autoavaliação

Conselho de diretores de turma Outra

De seguida vamos apresentar um conjunto de proposições sobre as quais gostaríamos que indicasse o seu grau de concordância utilizando a escala que a seguir se discrimina. Para tal, deverá fazer um círculo à volta do algarismo pretendido. Na segunda parte do questionário, pretende-se comparar o período **antes e depois da avaliação externa**, processo que decorreu em Abril de 2009.

Escala de concordância:

- 1.** Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

		DT	DP	SO	CP	CT
1	A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.	1	2	3	4	5
2	Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.	1	2	3	4	5
3	A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.	1	2	3	4	5
4	A avaliação externa do agrupamento foi devidamente analisada e debatida por toda a comunidade educativa.	1	2	3	4	5
5	Conheço os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa.	1	2	3	4	5
6	A avaliação externa do agrupamento revela-se pouco útil para o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
7	A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
8	A avaliação externa do agrupamento levou à constituição da equipa de autoavaliação.	1	2	3	4	5
9	A equipa de autoavaliação do agrupamento baseou o seu trabalho na avaliação externa.	1	2	3	4	5
10	A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
11	No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.	1	2	3	4	5
12	A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5

2ª Parte

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
1	As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso educativo dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
11	A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	A interdisciplinaridade é garantida através de conselhos de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
36	A direção apoia e incentiva os professores a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42	Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43	Os diretores de turma promovem, com os conselhos de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens de diferentes alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48	A maioria das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de educação especial ou outra instituição.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50	Nesta escola, transitam muitos alunos com 3 ou mais níveis negativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
51	Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52	No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerar que algum assunto relativo à avaliação do agrupamento não foi abordado neste questionário, ou se pretender dar a sua opinião sobre algum aspeto importante, utilize este espaço.

Anexo III**Escola E.B. 2 e 3 de ...****Ano Letivo 2011-2012****Questionário aos Encarregados de Educação**

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa deste agrupamento de escolas.

É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A sua opinião é para nós muito importante.

Gratos pela sua colaboração.

Por favor, preencha os seguintes dados, fazendo uma cruz na respetiva quadrícula:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: menos de 30 anos de 30 a 45 anos 46 anos ou mais

Habilitações:

4.º ano de escolaridade

6.º ano de escolaridade

9.º ano de escolaridade

12.º ano de escolaridade

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento Outra

Profissão:

(descreva da forma mais clara possível, por exemplo: operário da construção civil; professor do 1.º ciclo)

Participação em estruturas do agrupamento:

Membro do conselho geral

Membro da comissão de autoavaliação do agrupamento

Representante nos conselhos de turma

Representante noutras estruturas do agrupamento

A partir daqui, o questionário está organizado em duas partes: na 1ª parte, são feitas proposições gerais para as quais deve selecionar o seu nível de concordância; na 2ª parte, gostaríamos de saber o que mudou na escola do seu educando depois da avaliação externa (processo que decorreu em Abril de 2009). Assim, para cada proposição, interessa-nos a sua opinião para o período **antes e depois da avaliação externa**. Portanto, deve selecionar o seu nível de concordância nas duas colunas, utilizando a escala que abaixo se apresenta. Para tal, deverá fazer um círculo à volta do algarismo pretendido.

Escala de concordância:

1. Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

		DT	DP	SO	CP	CT
1	Conheço o projeto educativo da escola do meu educando.	1	2	3	4	5
2	Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola.	1	2	3	4	5
3	A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.	1	2	3	4	5
4	A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5
5	Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.	1	2	3	4	5
6	A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas é favorável para o desenvolvimento pessoal e social do meu educando.	1	2	3	4	5

2ª Parte

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
1	A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Participo em atividades da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Participo em reuniões de encarregados de educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
13	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	As áreas em que ocorreram melhorias na escola, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Sou orientado(a) pelo diretor de turma e/ou serviço de Psicologia e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação das várias disciplinas que o meu educando tem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Sou aconselhado(a), pelo diretor de turma, sob a forma como devo orientar o meu educando no seu estudo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Sou contactado(a) pelo diretor de turma sempre que tal se justifica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerar que algum assunto relativo à avaliação da escola não foi abordado neste questionário, ou se pretender dar a sua opinião sobre algum aspeto importante, utilize este espaço.

Anexo IV

Escola E.B. 2 e 3 de ...

Ano Letivo 2011-2012

Questionário aos alunos de 9^a ano

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa do agrupamento.

É neste contexto que vimos solicitar a tua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A tua opinião é para nós muito importante.

Gratos pela tua colaboração.

Por favor, preenche os seguintes dados sobre ti:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Retenções: Não Sim Em que ano(s) de escolaridade? _____

Benefício de:

Plano de Acompanhamento

Plano de Recuperação

Outro apoio educativo Qual? _____

Apoio Social Escolar:

Sem escalão

Escalão A

Escalão B

Pertenço à associação de estudantes: Não Sim

Sou delegado(a) ou subdelegado(a) de turma: Não Sim

A partir daqui, o questionário está organizado em duas partes: na 1^a parte, são feitas proposições gerais para as quais deves selecionar o teu nível de concordância; na 2^a parte, gostaríamos de saber o que mudou na tua escola depois da avaliação externa (processo que decorreu em Abril de 2009). Assim, para cada proposição, interessa-nos a tua opinião para o período **antes e depois da avaliação externa**. Portanto, deves selecionar o teu nível de concordância nas duas colunas, utilizando a escala que abaixo se apresenta. Para tal, devers fazer um círculo à volta do algarismo pretendido.

Escala de concordância:

1. Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

		DT	DP	SO	CP	CT
1	Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento.	1	2	3	4	5
2	Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento.	1	2	3	4	5
3	Quando entrei para esta escola, a adaptação foi fácil.	1	2	3	4	5
4	A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).	1	2	3	4	5
5	Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psicologia e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.	1	2	3	4	5
6	A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares favorece o desenvolvimento social dos alunos da turma.	1	2	3	4	5

2ª Parte

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
1	A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	A direção reúne regularmente com a associação de estudantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Participo em reuniões formais de alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Conheço algumas das melhorias da escola que resultaram do processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Ao longo do ano realizam-se atividades (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
		DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
21	Participamos/organizamos atividades (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	Os professores utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e outros recursos interessantes nas suas aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	Resolvemos fichas de avaliação diagnósticas na maioria das disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	Quando os alunos têm planos (plano de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento), o diretor de turma analisa-os com eles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerares que algum assunto relativo à avaliação do agrupamento não foi abordado neste questionário, ou se pretendes dar a tua opinião sobre algum aspeto importante, utiliza este espaço.

Anexo V

Escola E.B. 2 e 3 de ...

Ano letivo 2011/2012

Estudo sobre a Avaliação Institucional das escolas

Autorização

Durante o presente ano letivo, está a ser desenvolvido um estudo no agrupamento de escolas do seu educando, que se enquadra no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Virgínio Sá. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**, através da perspetiva dos encarregados de educação, dos alunos e dos professores.

É neste contexto que vimos solicitar:

- a sua autorização para que o seu educando participe no preenchimento de um questionário sobre o tema em investigação;
- a sua colaboração através do preenchimento de um questionário, também sobre o tema.

Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo, sendo a sua opinião indispensável.

Os referidos questionários deverão ser preenchidos durante o mês de janeiro, pelo que serão fornecidos em tempo oportuno e da forma considerada mais adequada pela escola.

Gratos pela sua colaboração.

Autorizo o preenchimento do questionário pelo meu educando.

Não autorizo o preenchimento do questionário pelo meu educando.

O encarregado de educação _____

Anexo VI**Questões para inquérito por entrevistas****Entrevistados:**

A- Diretor do agrupamento nos anos letivos 2007/08 e 2008/09 (avaliação externa em abril 2009)

B- Diretor do agrupamento nos anos letivos 2009/10 e 2010/11

C- Diretor do agrupamento desde julho 2011

D- Presidente do Conselho Geral e Coordenador da equipa de autoavaliação

Temas		A	B	C	D	
2 - Práticas de autoavaliação	1	1- Por que razão se iniciou o processo de autoavaliação do agrupamento?	X			
	2	2- De que forma foi organizado o relatório de autoavaliação solicitado pela equipa de avaliação externa em 2009?	x			
	3	3- Quem realizou esse relatório?	X			
	4	4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?	x	X	x	x
	5	5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?	x	X	x	x
	6	6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?	x	x	x	x
	7	7- Em que se basearam/baseiam para desenvolver o processo de autoavaliação? (análise de documentos; resultados académicos (...)/ entrevistas / questionários?)				x
	8	8- Que instrumentos de recolha de dados foram/são utilizados? (entrevistas/questionários?)				x
	9	9- Quais os “pontos fortes” e os “pontos fracos” identificados no primeiro relatório de autoavaliação elaborado pela primeira equipa de autoavaliação?				x
	10	10- Quando decorreu essa avaliação?				x
	11	11- Foram/são elaborados planos de melhoria para combater os “pontos fracos” identificados?				x
	12	12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?	x	X	x	x
	13	13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação?	x	X	x	x
	14	14- Por que razão se tomou a iniciativa de aderir ao projeto PAR?	x	x		x
	15	15- Por que razão o agrupamento continua a estar envolvido no projeto PAR?			x	x
	16	16- Quais os efeitos do agrupamento pertencer ao projeto PAR?		x	x	x
	17	17- Para além da área 4 – “Relações com o exterior”, referida no relatório de autoavaliação presente na página do agrupamento, que outras áreas estão presentes no quadro de referência que orienta o processo de autoavaliação?				x
	18	18- Qual a base do quadro de referência que orienta o processo de autoavaliação do agrupamento?				x

3- Intervenientes no processo de autoavaliação	19	1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?	x	X	X	x
	20	2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?)	x	X	X	x
	21	3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação?	x	X	X	x
	22	4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?	x	X	X	x
	23	5- Qual a constituição da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?	x			x
	24	6- A atual equipa de autoavaliação é a mesma?				x
	25	7- A participação dos diferentes atores no processo era/é o mesmo?	x			x
	26	8- Quais os critérios utilizados para a formação da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?	X			X
	27	9- Quais foram os critérios utilizados para a formação da atual equipa de autoavaliação?			x	x
	28	10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação?	x	x	x	x
4- Impacto da autoavaliação ²⁰²	29	1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento?	X	x	X	x
	30	2- Existem evidências desses efeitos?	x	X	X	x
	31	3- Os resultados do processo de autoavaliação são tidos em conta para intervir no agrupamento?			X	x
	32	4- Pode dar-me um exemplo dessa intervenção?			X	x
5- Articulação avaliação externa/interna	33	1- Reconheceu-se no retrato traçado pela avaliação externa?	x		X	x
	34	2- Concordou com os pontos fracos apontados pela avaliação externa?	x		x	x
	35	3- Foi feito um contraditório?	x	x		
	36	4- Foram traçados planos de melhoria no sentido de melhorar esses aspetos mais débeis?		x	x	x
	37	5- Em que medida a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação do agrupamento?		x	x	x
6 – Prestação do serviço educativo	38	1- Uma das metas do PE do seu agrupamento é a melhoria ao nível da articulação e desenvolvimento curricular . Considera que já houve mudança/melhoria?		x	X	
	39	2- Que evidências tem dessa mudança/melhoria?		x	x	
	40	3- A promoção de estratégias de diferenciação é um dos objetivos específicos da referida meta. Quais foram as estratégias aplicadas para a concretização desse objetivo?		X	x	
	41	4- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas estratégias?		X	X	
	42	5- Relativamente aos alunos com NEE, de que forma era/é prestado o apoio a este	X	x	x	

²⁰²Face à análise dos questionários aplicados, acrescentamos a questão – “A maior parte dos membros da comunidade educativa inquirida (alunos, encarregados de educação e docentes) não registou diferenças na escola entre os períodos antes e depois da avaliação externa. Como interpreta este facto?”, que, por questões de agenda, só foi colocada aos entrevistados A e B.

	tipo de alunos?				
43	6- Sendo este um dos aspetos apontados pela avaliação externa como carecendo de intervenção, foram tomadas diligências nesse sentido? Se si, quais?	x	X	x	
44	7- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas ações?	x	X	x	
45	8- O acompanhamento da prática letiva foi/é objeto de preocupação do agrupamento?		X	x	
46	9- Onde se pode verificar essa preocupação?		X	x	
47	10- De que forma foi/é feita a monitorização da prática letiva em sala de aula?		X	x	
48	11- Há registos de mudanças/melhorias ao nível da prática letiva em sala de aula?		X	x	
49	12- A abrangência do currículo, assim como a valorização dos saberes e das aprendizagens são outras das preocupações presentes no PE. Quais foram os indicadores que motivaram essas preocupações?		X	x	
50	13- Considera então que houve mudança/melhorias ao nível da prestação do serviço educativo do seu agrupamento?		X	x	
51	14- De que modo essas mudanças/melhorias se refletem nos alunos?		X	x	
52	15- Em que medida o processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças/melhorias?		X	x	
	Número de questões por entrevistado	25	32	36	33

Anexo VII**• Análise de documentos - Relatório de avaliação externa (abril 2009)**

No 1.º ciclo da avaliação externa das escolas, a avaliação expressa-se numa escala de quatro níveis (muito bom, bom, suficiente e insuficiente), incidindo sobre os cinco domínios do quadro de referência para este tipo de avaliação (resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança, capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento).

Assim, da parte introdutória salientamos: a legitimação deste processo com base na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro; as fontes que levaram à elaboração do relatório (análise e apresentação de documentos fundamentais do agrupamento e realização de entrevistas em painel), as datas da visita efetuada pela equipa de avaliação externa – entre 20 e 22 de Abril de 2009, e a descrição dos níveis de classificação da escala de avaliação utilizada.

Após a caracterização do agrupamento (capítulo II), segue-se o capítulo relativo à avaliação por domínio, onde se refere e justifica o nível de classificação atribuído: ao domínio da liderança foi atribuída a classificação de “Muito bom”, tendo sido classificados com “Bom”, os restantes domínios. Apesar do campo de estudo deste trabalho se centrar no domínio da prestação do serviço educativo, é necessário o cruzamento de dados e, por conseguinte, salientam-se alguns aspetos de outros domínios.

Assim, no domínio dos resultados académicos, para o ano letivo 2007/2008, tendo como referência as taxas/médias nacionais:

- as taxas de retenção/desistência nos 1.º e 2.º ciclos foram inferiores;
- as taxas de retenção/desistência no 3.º ciclo foram superiores, destacando-se negativamente o 7.º ano de escolaridade;
- as percentagens de classificações positivas nas provas de aferição dos 4.º e 6.º anos foram superiores;
- os resultados dos exames nacionais de 9.º ano ficaram “ligeiramente abaixo”;
- o abandono tem vindo a diminuir.

Ao nível do desenvolvimento pessoal e social, é referida a existência de um “bom ambiente educativo, em termos de relacionamento humano, solidariedade e respeito mútuo”, e os casos de indisciplina não são significativos.

Salienta-se ainda que professores e encarregados de educação consideram a existência de uma oferta educativa e formativa diversificada (nomeadamente, cursos de educação e formação – CEF) como responsáveis pela diminuição do abandono escolar.

No domínio da prestação do serviço educativo evidenciamos os seguintes pontos:

- a existência de estratégias conducentes à articulação curricular;
- a articulação interdisciplinar é “percetível” em atividades descritas nos documentos do agrupamento e “em algumas práticas implementadas”;
- o Serviço de Psicologia e Orientação, em coordenação com os docentes, realiza a orientação vocacional aos alunos;
- não existem mecanismos generalizados e sistemáticos “de acompanhamento e supervisão direta da prática letiva em sala de aula”;
- os critérios de avaliação encontram-se definidos, servindo de base para a “confiança na avaliação”;
- os alunos com necessidades educativas especiais têm o apoio do Serviço de Educação Especial, e está articulado com os respetivos encarregados de educação, professores, Serviço de Psicologia e outros parceiros sociais;
- não existe um “mecanismo institucionalizado de coordenação e avaliação de toda a panóplia de apoios que o agrupamento disponibiliza” aos alunos com necessidades educativas especiais; a nível do 1.º ciclo, estes alunos ficam sem atividades quando os professores dos apoios educativos têm de substituir os docentes titulares de turma;
- a oferta educativa é diversificada, e os alunos mostram-se satisfeitos face às atividades propostas, participando nas várias atividades facultadas.

Destacamos, sobre o domínio – Organização e gestão escolar, o facto dos encarregados de educação entrevistados estarem informados sobre os documentos do agrupamento e as suas atividades. Refere-se que a participação e “as suas expectativas face à escola, têm vindo a aumentar progressivamente”.

Relativamente ao domínio - Capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento, destaca-se a constituição de uma equipa de autoavaliação no ano letivo 2008/2009, constituída por vários atores da comunidade educativa mas que, na prática, funcionava somente com docentes (de todos os níveis de ensino). O agrupamento aderiu nesse ano letivo ao projeto PAR.

No IV capítulo do relatório de avaliação externa, é feita uma avaliação por fator, dos cinco domínios avaliados. Apesar da maior parte dos aspetos que poderiam constituir interesse para o nosso estudo já tivessem sido referidos na análise ao capítulo III do referido documento, consideramos pertinente ainda a referência aos aspetos que se seguem.

Assim, no fator – Participação e desenvolvimento cívico (do domínio dos resultados), faz-se referência à realização de “assembleias de turma” e de “assembleias de delegados e sub-delegados”, assim como à participação dos alunos nos conselhos de turma. Refere-se também que os alunos são ouvidos pelo Conselho Executivo através dos seus representantes (Associação de Estudantes ou delegados). Ainda no mesmo domínio mas quanto ao fator – Comportamento e disciplina, salienta-se que os diversos atores da comunidade educativa são conhecedores do regulamento interno do agrupamento, sendo analisado pelos alunos com os respetivos diretores de turma/docentes titulares de turma.

No fator – Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem (do domínio da prestação do serviço educativo), salienta-se que os professores promovem a valorização dos saberes, incentivando os alunos ao “esforço contínuo e a melhoria dos seus resultados educativos”. É também referido que o agrupamento instituiu os quadros de valor e de mérito.

Das considerações finais – capítulo V, destacamos alguns “pontos fortes”:

- as taxas de retenção/conclusão nos 1.º e 2.º ciclos, superiores às nacionais;
- as estratégias conducentes à articulação e sequencialidade entre ciclos;
- a diversidade de oferta formativa;
- “o envolvimento e a participação de pais e alunos na vida escolar”;

e, alguns “pontos fracos”:

- as taxas de retenção/desistência no 3.º ciclo e os resultados dos exames nacionais de 9.º ano ;
- “a ausência de acompanhamento e de supervisão da prática letiva em sala de aula”;
- a falta de mecanismos de coordenação e avaliação dos apoios educativos, assim como, no 1.º ciclo, a substituição dos professores titulares de turma por docentes dos apoios educativos.

Anexo VIII

• Análise de documentos – Relatório de autoavaliação (1)

O relatório sobre o qual fazemos a breve análise que a seguir se apresenta refere-se ao ano letivo 2009/2010.

O documento divide-se em seis partes: 1- Introdução; 2- Referencial; 3- Opções metodológicas; 4- Apresentação e discussão dos resultados; 5- Síntese final/ Conclusão e 6- Estratégias de melhoria/ recomendações.

Assim, na parte introdutória é referida a área avaliada²⁰³: “relação com a família – como parte da área 4: relações com o exterior”, e as razões que legitimaram essa escolha: dar resposta às preocupações evidenciadas pela comunidade escolar (que foi anteriormente auscultada) e a uma das metas do Projeto Educativo – Meta IV (“Melhorar a cultura/ imagem do Agrupamento”).

Salienta como referente a nível interno, o projeto educativo e, em particular as suas “orientações estratégicas” relativamente aquela “área”. A nível externo, os referentes apontados são o artigo 47.^o²⁰⁴ do decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril e o ponto 1 do artigo 6.^o²⁰⁵ da Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro.

As metodologias utilizadas para a recolha de informações foram os inquéritos por questionário (aplicados a encarregados de educação, docentes titulares de turma/ diretores de turma e alunos de 2.º e 3.º ciclos) e por entrevista (aos encarregados de educação com assento no conselho geral e no conselho pedagógico).

Na parte IV do relatório, após uma breve caracterização das amostras produtoras de dados, passa-se à apresentação e discussão dos resultados. Salientam-se, seguidamente, alguns dos aspetos que poderão apresentar interesse para o nosso estudo, direta ou indiretamente:

²⁰³A falta de enquadramento destas “áreas” num quadro de referência suscitou a elaboração de questões para a entrevista ao coordenador da equipa de autoavaliação.

²⁰⁴ Este artigo refere que: “Aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”

²⁰⁵ O ponto 1 deste artigo refere que: “Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder -dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos”.

- os encarregados de educação são informados periodicamente sobre o desempenho escolar dos seus educandos;
- as informações prestadas permitem o acompanhamento do seu desempenho escolar;
- os encarregados de educação consideram-se informados sobre todas as atividades não letivas dos seus educandos;
- os encarregados de educação consideram-se informados relativamente ao não cumprimento de tarefas por parte dos seus educandos;
- os encarregados de educação consideram que o agrupamento lhes deu a conhecer documentos orientadores, principalmente o projeto educativo e o regulamento interno, mas também o projeto curricular de turma;
- aproximadamente metade dos encarregados de educação dos alunos dos jardins de infância e do 1.º ciclo não têm opinião sobre a possibilidade de participação na elaboração do plano anual de atividades; no entanto, mais de metade dos encarregados de educação dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos conhece essa possibilidade;
- a maioria dos encarregados de educação, e professores, consideram que o agrupamento organizou atividades que permitissem a participação dos encarregados de educação.

Estas e outras conclusões são apresentadas na parte V do relatório de autoavaliação. Salienta-se a opinião dos entrevistados face à participação dos encarregados de educação nos órgãos de gestão e administração, que aqueles dizem ser promovida pelo agrupamento, de tal forma que se sentem “ouvidos”. Consideram ainda que a participação naqueles órgãos é uma experiência “enriquecedora”.

Finalmente, na última parte do relatório, apresenta-se como “estratégia de melhoria/recomendação”, a divulgação do relatório de autoavaliação junto dos encarregados de educação, do conselho pedagógico e departamentos do agrupamento, para além da discussão do referido documento na associação de pais e encarregados de educação.

Anexo IX

• Análise de documentos - Relatório de autoavaliação (2)

Este relatório refere-se ao ano letivo 2010/2011 e a área avaliada é o “sucesso académico do agrupamento”.

O documento é constituído essencialmente por tabelas que apresentam um tratamento estatístico exaustivo dos resultados académicos dos alunos e uma breve descrição das mesmas. Divide-se em três partes principais, correspondendo cada uma delas a um ciclo de escolaridade.

Para o 1.º ciclo são apresentadas tabelas referentes a:

1- Eficácia interna – apresentam-se e comparam-se as taxas de sucesso e insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, do primeiro ao quarto ano de escolaridade; apresentam-se as taxas de transição/retenção para cada ano de escolaridade; conclui-se: “A eficácia interna pode considerar-se Excelente pois situa-se acima dos 93% no ciclo, sendo apenas no 4.º ano, na área disciplinar de Matemática, menos boa, situando-se nos 85%” e “A taxa de transição também se pode considerar excelente” (sendo de 99,6%);

2- Qualidade das aprendizagens – definem-se e comparam-se as taxas de “sucesso pleno” e “sucesso imperfeito”, concluindo que “a qualidade das aprendizagens é muito boa pois a taxa de sucesso pleno situa-se nos 92% e de sucesso imperfeito 7,94%”;

3- Eficácia externa – comparam-se: taxas de sucesso resultantes da avaliação interna e externa no quarto ano de escolaridade, taxas de “sucesso pleno” nas provas de aferição por escolas, taxas nacionais de sucesso com as taxas de sucesso na avaliação externa; conclui-se: “A taxa de sucesso na avaliação externa apresenta-se ligeiramente abaixo da taxa da avaliação interna” e “A eficácia externa pode também considerar-se excelente a Língua Portuguesa e muito boa a Matemática tendo em conta que se encontra bastante acima da média nacional”.

Para o 2.º ciclo, as tabelas apresentadas referem-se a:

1- Eficácia interna – comparam-se as taxas de sucesso por ano de escolaridade e por disciplina/área curricular não disciplinar com os referentes aprovados²⁰⁶, para os 5.º e 6.º anos de escolaridade; conclui-se: “De um modo geral podemos dizer que a eficácia interna é muito

²⁰⁶Os critérios de seleção dos referentes não são explicitados.

boa pois temos referentes entre os 85,12% e os 100% no 5.º ano que se conseguiram manter e no 6.º ano referentes, (...), entre os 75,12% e os 100% que conseguiram manter-se”;

2- Coerências –comparam-se as taxas de sucesso de cada disciplina/área curricular não disciplinar em cada turma dos 5.º e 6.º anos de escolaridade com os referentes propostos; de um modo geral, as taxas de sucesso situam-se acima dos referentes propostos, exceto para as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Matemática no 5.º ano de escolaridade, e em algumas turmas de 6.º ano, na disciplina de Matemática;

3- Qualidade das aprendizagens – comparam-se as taxas de “sucesso pleno” e as médias dos níveis atribuídos em cada turma por disciplina, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11 nos 5.º e 6.º anos de escolaridade; analisa-se a percentagem de alunos com níveis negativos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática cumulativamente; conclui-se que “A taxa de alunos com sucesso pleno aumentou”, “A média por/ano disciplina é superior ao ano letivo anterior” e “A percentagem de alunos com negativa a Língua Portuguesa e Matemática diminuiu”;

4- Eficácia externa – apresentam-se as médias nacionais e as percentagens de sucesso da avaliação externa²⁰⁷ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11.

Para o 3.º ciclo, o tratamento estatístico efetuado segue os pontos referidos para o 2.º ciclo, com as devidas adaptações ao ciclo de escolaridade. No entanto, o ponto referente à eficácia externa não se encontra concluído por falta de dados. Relativamente à:

1- Eficácia interna, conclui-se que “a taxa de sucesso por ano de escolaridade das áreas disciplinares é igual ou superior ao referente aprovado”;

2- Coerências, excetuando alguns casos pontuais repartidos pelos três anos de escolaridade, verifica-se que as taxas de sucesso se situam acima dos referentes propostos, em todas as turmas do 3.º ciclo;

3- Qualidade das aprendizagens, e quanto aos anos letivos 2009/10 e 2010/11, conclui-se que “a taxa de alunos com sucesso pleno aumentou” em todos os anos de escolaridade; comparando as médias dos níveis registados em cada disciplina, nos mesmos anos letivos, para os três anos de escolaridade, verificou-se que, de um modo geral, se mantiveram ou subiram ligeiramente.

²⁰⁷ Não se refere o tipo de provas da avaliação externa.

Após uma breve referência aos resultados dos cursos de educação e formação (CEF), seguem-se três tabelas a partir das quais se podem comparar as taxas de repetência por ano de escolaridade/ciclo, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11, referindo também as taxas de repetência a nível nacional e concelhio em 2009/10 e as Metas Nacionais para 2015. Estabelecendo, numa primeira fase, a comparação entre os referidos anos letivos, verifica-se uma diminuição das taxas de repetência em todos os anos de escolaridade no ano letivo 2010/2011. Comparando essas mesmas taxas com os valores a nível nacional (do ano letivo 2009/2010) e com as metas para 2015, verifica-se que o agrupamento em estudo apresenta taxas de repetência inferiores em todos os anos de escolaridade.

Finalmente, comparam-se taxas de sucesso a nível nacional, concelhio e do agrupamento, em provas de avaliação externa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 4.º e 6.º anos de escolaridade, nos anos letivos 2009/10 e 2010/11. Verifica-se um decréscimo das taxas de sucesso em todas as provas realizadas em 2010/11, situando ainda acima da média nacional na prova de Língua Portuguesa de 4.º ano e muito próxima dessa média na prova de Língua Portuguesa de 6.º ano.

O relatório termina com referência a “pontos fracos” e “pontos fortes”, que se referem maioritariamente ao desenvolvimento do processo que permitiu este estudo. Salientámos como “pontos fracos”:

- “O feedback dos departamentos/subdepartamentos tem sido reduzido”;
- “Falta um elo de ligação ao departamento de Línguas (...)”;
- Reflexão insuficiente sobre os resultados ao nível dos subdepartamentos.

Relativamente aos “pontos fortes”, destacámos:

- “Uniformização de critérios de recolha de dados no agrupamento”;
- “A existência de bastantes referentes/disciplina acima dos 90%”.

Anexo X**• Apoios educativos prestados nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011.**

Quadro a - Número e percentagem de apoios/disciplina, tutorias, planos de acompanhamento e planos de recuperação em janeiro de 2010.

	L.Port.	Mat	Ing	Fr	FQ	Tutorias	Planos de acomp.	Planos de recup.
5.º ano	33	28	36	-	-	9	3	35
6.º ano	48	43	51	-	-	13	4	29
Total 2.º ciclo^{a)}	81 (27,4%)	71 (24%)	87 (29,4%)	-	-	22 (7,4%)	7 (2,4%)	64 (21,6%)
7.º ano	45	54	45	7	19	12	7	45
8.º ano	30	40	59	26	19	4	6	40
9.º ano	30	41	25	7	18	3	9	42
Total 3.º ciclo^{b)}	105 (27,1%)	135 (34,9%)	120 (31%)	30 (7,8%)	56 (14,5%)	19 (4,9%)	22 (5,7%)	127 (32,8%)
Total 2.º e 3.º ciclos	186 (27,2%)	206 (30,2%)	207 (30,3%)	30 (4,4%)	56 (8,2%)	41 (6%)	29 (4,3%)	191 (28%)

a) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 2.º ciclo: 296.

b) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 3.º ciclo: 387.

Quadro b - Número e percentagem de apoios/disciplina, tutorias, planos de acompanhamento e planos de recuperação em janeiro de 2011.

	L.Port.	Mat	Ing	Fr	FQ	Tutorias	Planos de acomp.	Planos de recup.
5.º ano	49	57	53	-	-	18	9	23
6.º ano	58	68	39	-	-	12	2	26
Total 2.º ciclo^{a)}	107 (35,5%)	125 (41,5%)	92 (30,6%)	-	-	30 (10%)	11 (3,7%)	49 (16,3%)
7.º ano	44	39	40	3	42	6	13	41
8.º ano	30	19	26	10	9	4	7	38
9.º ano	23	30	12	8	23	-	6	33
CEF	-	-	-	-	-	3	-	-
Total 3.º ciclo^{b)}	97 (25,3%)	88 (23%)	78 (20,4%)	21 (5,5%)	74 (19,3%)	13 (3,4%)	26 (6,8%)	112 (29,2%)
Total 2.º e 3.º ciclos	204 (29,8%)	213 (31,1%)	170 (24,9%)	21 (3,1%)	74 (10,9%)	43 (6,3%)	37 (5,4%)	161 (23,5%)

a) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 2.º ciclo: 301.

b) Percentagem calculada com base no número total de alunos do 3.º ciclo: 383.

Anexo XI

Síntese da análise de conteúdo das entrevistas²⁰⁸ (E1 a E4)

Cada entrevista foi tomada como uma unidade de contexto (UC), e foi-lhe atribuído um código, que consistiu em acrescentar à letra E um algarismo de 1 a 3, correspondente à ordem cronológica dos mandatos dos diretores do agrupamento. O código E4 corresponde à entrevista da coordenadora da comissão de autoavaliação (e também presidente do conselho geral).

Enquadramento dos atores da comunidade escolar

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UC
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	• Grau de envolvimento e relevância dos alunos.	- Reuniões regulares da direção com os delegados de turma.	E1
		- Divulgação do relatório de avaliação externa através dos diretores de turma.	E1
		- Aluno como ator principal.	E3
	• Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação.	- Reuniões regulares da direção com os representantes.	E1
		- Explicação da orgânica de uma escola.	E1
		- Pareceres dos encarregados de educação.	E1
	• Grau de envolvimento e relevância dos professores.	- Reuniões gerais regulares dos professores do agrupamento, na escola sede do agrupamento.	E1
		- Reuniões regulares da direção com docentes do 1.º ciclo e jardins de infância.	E1
		- Professores como o recurso mais “valioso” do agrupamento.	E2
		- Reconhecimento do trabalho docente através da visibilidade do agrupamento.	E2
	• “Melhorar a cultura e a imagem da escola”.	- Promoção de atividades comuns em todas as unidades educativas.	E2
		- “Mostra” final à comunidade educativa.	E2

²⁰⁸ Consideramos importante relembrar que as questões efetuadas aos quatro entrevistados não foram integralmente as mesmas.

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UC
1- Percepções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	• Avaliar para a melhoria.	- Instrumento de reflexão para “evoluir”.	E2 - E3
		- Melhoria de pontos fracos.	E1- E2- E3
		- Definição de estratégias educativas.	E2- E4
	• Avaliar para o relatório.	- Instrumento de prestação de contas.	E2 - E3 - E4
		- “Rituais de fachada”.	E3 - E4
	• Avaliar para o mercado.	- Rankings das escolas.	E3
		- Interação com a comunidade envolvente.	E2
		- “Procura das unidades educativas”.	E2
		- Desigualdades socioeconómicas/ resultados/ esforço das escolas.	E3
	• Obter informação.	- Monitorizar para orientar.	E2
		- Atualização de dados sobre o “funcionamento do agrupamento”.	E1
		- Identificação de problemas.	E3
		- Processo formal.	E3
- Procedimentos informais já existentes (AE).		E3	

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UC
2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.	• Fatores (internos/externos) que favoreceram/favorecem a autoavaliação.	- Processo inerente ao pedido de avaliação externa por parte da direção do agrupamento.	E1 - E3 - E4
		- Superação dos resultados de outras escolas (na avaliação externa ou nos resultados dos alunos).	E1 - E3
		- Os resultados do processo de avaliação externa.	E1- E2 – E3
		- Determinação dos docentes em alterar práticas para melhorar.	E1 – E3
		- Envolvimento “das pessoas”/comunidade educativa.	E1 – E3
		- Recetividade de diferentes atores educativos do agrupamento.	E1
		- Divulgação de formação sobre o tema da avaliação, no agrupamento.	E3
		- Necessidade de prestação de contas à comunidade e à administração central.	E2

		- Necessidade de monitorização para “orientação do caminho” a seguir pelo agrupamento.	E2
		- Formação específica de docentes da equipa de autoavaliação para desenvolver o processo.	E3
• Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação.		- Simultaneidade com o processo de avaliação de desempenho docente e consequente suspeita do processo de autoavaliação.	E3 – E4
		- “Resistência” e “inércia” dos docentes.	E3
		- Existência de rotinas instaladas.	E3 – E4
		- Afastamento geográfico das escolas.	E1 – E4
		- Falta de “cultura de agrupamento”.	E1
		- Falta de “cultura de avaliação” por parte dos docentes.	E2
		- Falta de “cultura avaliativa” da “organização” escolar.	E2
		- Pouca divulgação no início do processo.	E4
		- Adaptação “forçada” de macro-orientações.	E2
• Estratégias de recolha de informação.		- Inquéritos à comunidade, pela equipa de autoavaliação.	E2- E3 - E4
		- Relatórios de atividades e documentos elaborados nas estruturas do agrupamento (CP/CG).	E1- E2
		- Levantamento de dados diversos.	E4
		- Análises estatísticas dos resultados dos alunos pelo PAR.	E2
• Estratégias de divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação.		- Nas reuniões de departamento e conselhos de docentes.	E2- E3 - E4
		- Nas reuniões das estruturas do agrupamento aos docentes e encarregados de educação (CP/CG).	E2- E3 - E4
		- Através da <i>Internet</i> , na página da escola.	E2- E3 - E4
		- Através da associação de pais e encarregados de educação.	E4
• Atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação.		- Atendimento de sugestões na generalidade.	E1- E2 - E4
		- Falta de autonomia para atender a todas as sugestões.	E2
		- Os resultados nem sempre suscitam propostas de melhoria.	E3 - E4
• Projeto PAR.		- Adesão ao projeto por necessidade de acompanhamento do processo de autoavaliação.	E1 - E4
		- Coordenação do processo pelos responsáveis externos do projeto e por elementos da equipa	E1

		de autoavaliação do agrupamento.	
		- Quadro de referência do processo de autoavaliação definido pelo projeto PAR.	E4
		- Processo “um pouco” autónomo.	E1
		- Fases do projeto.	E1 – E3- E4
		- Autoavaliação setorial do agrupamento.	E1 – E4
		- Formação específica de docentes da equipa, no início do processo.	E3- E4
		- Definição de referentes para aferição de resultados.	E4
		- Projeto que visa melhorias.	E1 – E2
		- Rentabilização das informações recolhidas.	E2
		- Promoção da “autoanálise”.	E2
		- Monitorização e orientação do processo de autoavaliação.	E2
		- Projeto que permite a acreditação do processo de autoavaliação.	E2 – E3- E4
		- Possibilidade de apoio académico e científico.	E1 -E3- E4
	• Regularidade do processo.	- Procedimento periódico (antes da AE).	E1
		- Procedimento sistemático.	E2 – E3- E4

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
3- Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	• Contribuição para a obtenção de informação.	- Toda a comunidade educativa (através de inquéritos, reuniões, nas estruturas do agrupamento...).	E1 – E2- E3- E4
		- Depende do setor em estudo.	E3
		- Enc. de educação, para o 1.º relatório da equipa de autoavaliação.	E3
	• Divulgação dos relatórios elaborados.	- A toda a comunidade educativa através da página da escola na <i>internet</i> .	E2 – E3- E4
		- Aos elementos do Cons. Pedagógico e do Cons. Geral.	E2 – E3- E4
	• Elementos da equipa de autoavaliação.	- Elementos representativos dos diversos grupos de atores da comunidade escolar (os alunos não são referidos em E1 e E2)	E1 - E2 – E3 - E4
		- Representante da autarquia.	E1
		- Um amigo crítico da UM.	E3

		- Critérios de formação das equipas de autoavaliação.	E2 – E3- E4
• Dinâmica da equipa de autoavaliação.		- Formação contínua de elementos da equipa.	E2
		- Divisão de tarefas no desenvolvimento do processo.	E4
		- Envolvimento da comunidade educativa através da equipa.	E1
		- Os docentes com formação específica mantêm-se na equipa.	E4
		- Propostas de melhoria não devem ser da responsabilidade exclusiva da equipa.	E3 - E4
• Elaboração dos relatórios de autoavaliação.		- Relatório solicitado pela avaliação externa.	E1
		- Relatórios anuais para o PAR.	E2 - E4

Impacto do processo de autoavaliação

Categories	Subcategorias	Indicadores	UC
4- Representações dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	• Autoavaliação como um processo de impacto limitado.	- Falta de autonomia das escolas.	E2 – E3
		- Desvalorização dos processos de avaliação.	E4
		- Processo pouco adequado para a promoção de algumas mudanças.	E3
		- Natureza do alvo de melhorias (aluno).	E1
	• Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível.	- Consolidação de práticas já existentes.	E3
		- Processo de interiorização e evolução lentas.	E2 – E3- E4
		- Alterações “subtis”.	E1
		- Tipo de alterações promovidas.	E4
		- Expectativas e representações individuais.	E2
	• Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”.	- Aumentar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas.	E2 – E3
		- Implementação de ações de melhoria.	E3
		- Aferição de procedimentos.	E3
	• Nos resultados dos alunos.	- Melhoria dos resultados académicos.	E2 – E3
		- Melhoria na formação geral (comportamento e atitudes).	E2 – E3
		- Alteração de práticas na análise dos resultados (construção de referenciais e outros).	E4
	• No ambiente escolar.	- Ambiente mais propício ao estudo.	E2
		- “Clima” propício à melhoria.	E1
	• Maior conhecimento do	- Funcionamento da “organização”.	E1

	agrupamento.	- Caracterização detalhada da comunidade educativa.	E4
		- Detecção de pontos fracos.	E1 - E2
	• Perceções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa.	- Alterações no funcionamento da “organização”.	E1
		- Melhorar o relacionamento da direção com atores da comunidade educativa.	E1

Articulação avaliação externa / autoavaliação

Categories	Subcategorias	Indicadores	UC
5-Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	• Situação de independência (processos paralelos ou complementares).	- Não se identificaram indicadores.	
	• Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra).	- Elaboração de um relatório de autoavaliação solicitado pela administração central para a avaliação externa.	E1
		- Reflexão sobre os resultados da avaliação externa, no sentido de consolidar/melhorar as práticas educativas.	E1 -E3 – E4
	• Situação de interdependência (Impacto do processo de avaliação externa no processo de autoavaliação).	- Criação da primeira equipa de autoavaliação.	E1 – E4
		- Adesão ao projeto PAR.	E2
		- Desenvolvimento do processo de autoavaliação devido à avaliação externa.	E3 - E4
		- Quadro de referência da avaliação externa como base do quadro de referência da autoavaliação do agrupamento.	E4
		- Reforço/aumento das práticas de autoavaliação.	E3 – E4
		- Comparações entre escolas/agrupamentos.	E1 – E3
	• Resultados avaliação externa/ atores educativos.	- Não foi feito contraditório.	E1 – E3
		- Globalmente, concordância com os resultados.	E1 – E3- E4
		- Desacordo com a avaliação de alguns domínios/ fatores.	E3- E4
		- Descontextualização da avaliação.	E3
- Equipas inspetivas.		E1 – E3- E4	
• Origem da iniciativa.	- Avaliação externa foi solicitada.	E1 – E3	

Prestação do serviço educativo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC
6a- Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	•Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1)	- Reuniões de articulação entre docentes de diferentes ciclos de escolaridade.	E1- E2-E3
		- Colaboração entre docentes de diferentes ciclos.	E1
	•Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2)	- Não se identificaram indicadores.	
	•Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3)	- Criação de novos espaços de apoio a alunos com NEE.	E1
		- Focalização nas aprendizagens e agregação de projetos.	E2
		- Criação/ organização de espaços específicos.	E2
	•A outros níveis.	- Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens.	E3
6b- Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	•Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1)	- Não se identificaram indicadores.	
	•Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2)	- Monitorização por parte do diretor.	E2
		- Pouca aceitação de mudanças.	E3
	•Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3)	- Não se identificaram indicadores.	
•A outros níveis.	- Não se identificaram indicadores.		
6c- Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	•Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1)	- Aumentar o número de reuniões de articulação dentro de cada departamento.	E3
		- Aumentar o número de reuniões de articulação entre docentes de diferentes ciclos de escolaridade.	E1- E2- E3
	•Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2)	- Não se identificaram indicadores.	
	•Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3)	- Não se identificaram indicadores.	
	•A outros níveis.	- Não se identificaram indicadores.	

Anexo XII**• Análise de documentos – Projeto educativo do agrupamento Sol**

O projeto educativo do agrupamento Sol - “Educar na Excelência” – elaborado para o quadriénio 2009-2013, encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro é feita a contextualização do agrupamento a nível histórico, geográfico e sociocultural, segue-se o diagnóstico, o plano de projeto e, no último capítulo, o acompanhamento e avaliação. Para a elaboração deste projeto, foi auscultada a comunidade educativa “através de questionários e entrevistas” (projeto educativo 2009–2013: 19), para além de ter sido feita a análise de documentos. O processo de construção procurou “assegurar a participação e o envolvimento de um número alargado de intervenientes representativos da vida e da realidade da comunidade” (projeto educativo 2009–2013: 32).

Na fase de diagnóstico foi feito o enquadramento do agrupamento de escolas, ao nível das instalações e equipamentos, recursos humanos, gestão, administração e orientação educativa e, ainda, projetos e clubes.

O projeto divide-se em três secções: na primeira definem-se os princípios/valores em que se sustenta o projeto; na segunda são formuladas as metas educativas e os objetivos a atingir ao longo dos quatro anos; na terceira, definem-se orientações estratégicas para problemas identificados.

Assim, foram definidos cinco princípios fundamentais: unidade e continuidade de todos os níveis de escolaridade; igualdade efetiva de oportunidades entre todos os alunos; valorização do trabalho e da responsabilização pessoal; formação integral do aluno/ dimensão humana do ensino; a família como parte integrante do processo educativo.

As metas educativas deste agrupamento são quatro: 1- melhorar os resultados escolares dos alunos; 2- melhorar a articulação e o desenvolvimento curricular; 3- melhorar a organização e gestão escolares; 4- melhorar a cultura / imagem do agrupamento.

Na terceira secção do plano do projeto, destacamos os seguintes aspetos:

- relativamente à primeira meta educativa, foram identificados problemas ao nível das taxas de sucesso “na transição do 6.º para o 7.º ano escolaridade” e em algumas disciplinas, para além da “discrepância entre os resultados de avaliação interna e os resultados de avaliação externa”; entre as várias estratégias apresentadas, salientamos a “implementação, melhoramento e desenvolvimento” de apoios diversificados;
- na segunda meta, destacamos, como problemas identificados: a “deficiente articulação pedagógica entre os diferentes níveis de escolaridade e estabelecimentos” do agrupamento; a “insuficiente adequação de algumas práticas pedagógicas” e a “existência de alunos com NEE”; para fazer face a este último “problema identificado”, sugere-se a criação de cursos de educação e formação, o “estabelecimento de protocolos com entidades locais, com o objetivo de integrar os alunos na vida ativa”, entre outros; salientamos ainda, como uma das estratégias à insuficiente adequação de algumas práticas pedagógicas, a “diversificação das metodologias e estratégias pedagógico-didáticas de forma a promover a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos”;
- na terceira meta, “desenvolver atividades de enriquecimento curricular que ampliem os horizontes sócio-culturais dos alunos” e “valorizar as atividades de enriquecimento curricular, previstas no PAA, como parte integrante do processo educativo” são os objetivos para colmatar o “baixo nível de expectativas sociais, culturais e profissionais dos alunos”;
- quanto à quarta meta educativa, salientamos: os “processos de avaliação interna insuficientes”, a “descontinuidade da ação educativa entre a família e a escola” e a “falta de acompanhamento da vida académica dos alunos” por parte dos respetivos encarregados de educação.

Finalmente, no capítulo - Acompanhamento e avaliação, apresentam-se “propostas estratégicas” de divulgação, monitorização/acompanhamento e avaliação do projeto educativo.

Anexo XIII

Gráficos da análise descritiva das amostras respondentes

Gráfico 1 -Distribuição das idades da amostra respondente dos alunos.

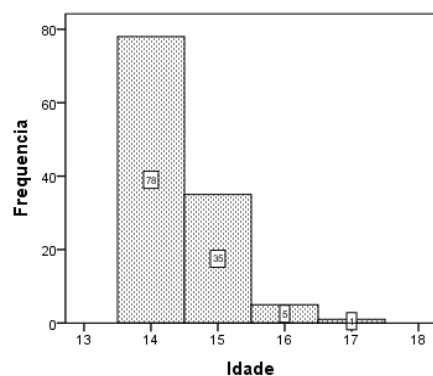


Gráfico 3 - Percentagem de alunos com/sem apoio social escolar.

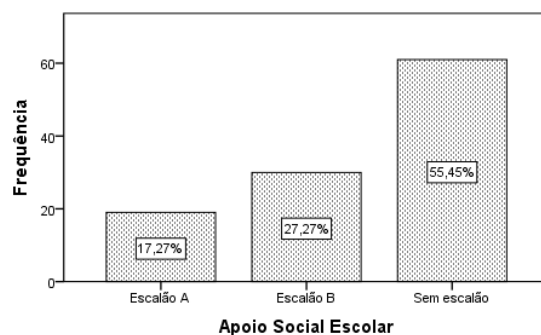


Gráfico 4- Distribuição dos encarregados de educação respondentes por escalões etários.

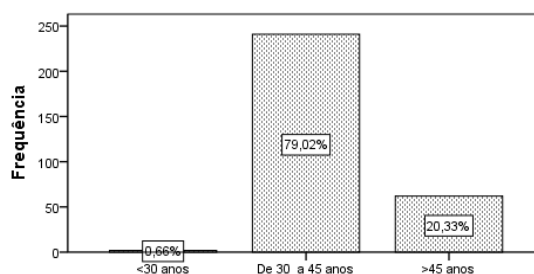
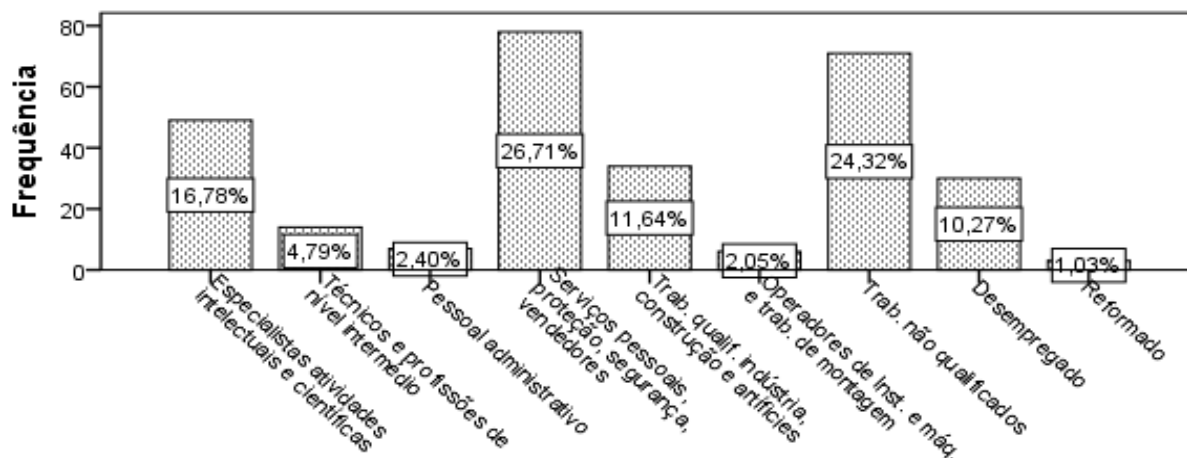


Gráfico 6 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por categorias profissionais.



Quadro 4 - Distribuição dos encarregados de educação respondentes por habilitação e estrutura do agrupamento.

Habilitações	Participação em estruturas do agrupamento				Total
	Conselho geral	Comissão de autoavaliação	Conselhos de turma	Outra estrutura	
4.º ano	2	1	4	0	7
6.º ano	4	0	4	3	11
9.º ano	2	1	5	4	12
12.º ano	1	0	6	6	13
Licenciatura	2	0	5	2	9
Mestrado	0	1	0	0	1
Doutoramento	1	0	0	0	1
Total	12	3	24	15	54

Gráfico 7 - Distribuição dos docentes respondentes por escalões etários.

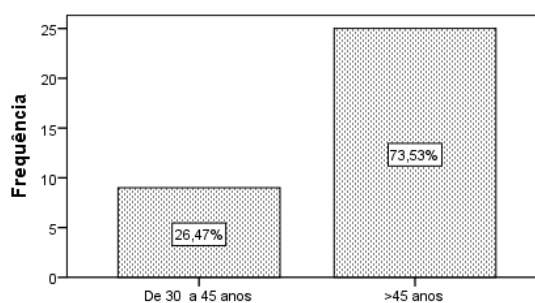


Gráfico 9 – Distribuição dos docentes respondentes quanto ao nível de ensino lecionado.

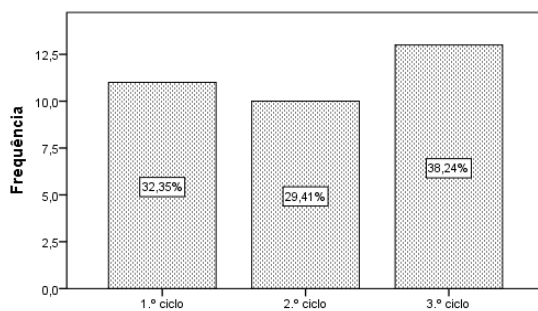
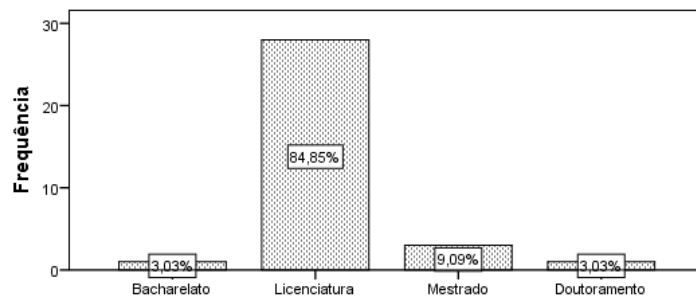


Gráfico 10 – Distribuição da amostra respondente de docentes quanto às habilitações.



PARTE III

Anexo I – CD

Escola E.B. 2 e 3 de ...

Ano Letivo 2011-2012

Questionário aos alunos de 9^a ano

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa do agrupamento.

É neste contexto que vimos solicitar a tua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A tua opinião é para nós muito importante.

Gratos pela tua colaboração.

Por favor, preenche os seguintes dados sobre ti:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Retenções: Não Sim Em que ano(s) de escolaridade? _____

Benefício de:

Plano de Acompanhamento

Plano de Recuperação

Outro apoio educativo Qual? _____

Apoio Social Escolar:

Sem escalão

Escalão A

Escalão B

Pertenço à associação de estudantes: Não Sim

Sou delegado(a) ou subdelegado(a) de turma: Não Sim

A partir daqui, o questionário está organizado em duas partes: na 1^a parte, são feitas proposições gerais para as quais deves selecionar o teu nível de concordância; na 2^a parte, gostaríamos de saber o que mudou na tua escola depois da avaliação externa (processo que decorreu em Abril de 2009). Assim, para cada proposição, interessa-nos a tua opinião para o período **antes e depois da avaliação externa**. Portanto, deves selecionar o teu nível de concordância nas duas colunas, utilizando a escala que abaixo se apresenta. Para tal, devers fazer um círculo à volta do algarismo pretendido.

Escala de concordância:

1. Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

			DT	DP	SO	CP	CT
	1	Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento.	1	2	3	4	5
	2	Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento.	1	2	3	4	5
6.1	3	Quando entrei para esta escola, a adaptação foi fácil.	1	2	3	4	5
6.1	4	A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).	1	2	3	4	5
6.3	5	Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psicologia e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.	1	2	3	4	5
6.3	6	A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares favorece o desenvolvimento social dos alunos da turma.	1	2	3	4	5

2ª Parte

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
	1	A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2	A direção reúne regularmente com a associação de estudantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3	A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4	A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5	Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6	Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7	Participo em reuniões formais de alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	8	A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	9	A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	10	A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	11	Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	12	A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	13	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	14	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	15	Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	16	Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	17	A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	18	A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	19	Conheço algumas das melhorias da escola que resultaram do processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	20	Ao longo do ano realizam-se atividades (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
6.1	21	Participamos/organizamos atividades (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	22	Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	23	Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	24	Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	25	Os professores utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e outros recursos interessantes nas suas aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	26	Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	27	Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	28	Resolvemos fichas de avaliação diagnósticas na maioria das disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	29	Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	30	Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	31	Quando os alunos têm planos (plano de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento), o diretor de turma analisa-os com eles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	32	Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	33	Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	34	A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	35	Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	36	Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.4	37	A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.4	38	O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	39	Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	40	Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerares que algum assunto relativo à avaliação do agrupamento não foi abordado neste questionário, ou se pretenderes dar a tua opinião sobre algum aspeto importante, utiliza este espaço.

Anexo II – CD**Escola E.B. 2 e 3 de ...****Ano Letivo 2011-2012****Questionário aos Encarregados de Educação**

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa deste agrupamento de escolas.

É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A sua opinião é para nós muito importante.

Gratos pela sua colaboração.

Por favor, preencha os seguintes dados, fazendo uma cruz na respetiva quadrícula:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: menos de 30 anos de 30 a 45 anos 46 anos ou mais

Habilitações:

4.º ano de escolaridade

6.º ano de escolaridade

9.º ano de escolaridade

12.º ano de escolaridade

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento Outra

Profissão:

(descreva da forma mais clara possível, por exemplo: operário da construção civil; professor do 1.º ciclo)

Participação em estruturas do agrupamento:

Membro do conselho gera

Membro da comissão de autoavaliação do agrupamento

Representante nos conselhos de turma

Representante noutras estruturas do agrupamento

A partir daqui, o questionário está organizado em duas partes: na 1ª parte, são feitas proposições gerais para as quais deve selecionar o seu nível de concordância; na 2ª parte, gostaríamos de saber o que mudou na escola do seu educando depois da avaliação externa (processo que decorreu em Abril de 2009). Assim, para cada proposição, interessa-nos a sua opinião para o período **antes e depois da avaliação externa**. Portanto, deve selecionar o seu nível de concordância nas duas colunas, utilizando a escala que abaixo se apresenta. Para tal, deverá fazer um círculo à volta do algarismo pretendido.

Escala de concordância:

1. Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

			DT	DP	SO	CP	CT
	1	Conheço o projeto educativo da escola do meu educando.	1	2	3	4	5
4	2	Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola.	1	2	3	4	5
5	3	A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.	1	2	3	4	5
5	4	A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5
6.3	5	Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.	1	2	3	4	5
6.3	6	A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas é favorável para o desenvolvimento pessoal e social do meu educando.	1	2	3	4	5

2ª Parte

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
	1	A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2	A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3	A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4	Participo em atividades da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5	Participo em reuniões de encarregados de educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6	Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	7	A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	8	A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	9	A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	10	São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	11	Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	12	Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
3	13	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	14	Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	15	Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	16	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	17	A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	18	As áreas em que ocorreram melhorias na escola, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	19	A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	20	Sou orientado(a) pelo diretor de turma e/ou serviço de Psicologia e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	21	Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação das várias disciplinas que o meu educando tem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	22	O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	23	Sou aconselhado(a), pelo diretor de turma, sob a forma como devo orientar o meu educando no seu estudo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	24	O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	25	Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	26	Sou contactado(a) pelo diretor de turma sempre que tal se justifica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	27	Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.4	28	A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	29	Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	30	Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerar que algum assunto relativo à avaliação da escola não foi abordado neste questionário, ou se pretender dar a sua opinião sobre algum aspeto importante, utilize este espaço.

Anexo III – CD

Escola E.B. 2 e 3 de ...

Ano Letivo 2011-2012

Questionário ao Pessoal Docente

O presente questionário enquadra-se num estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer **os efeitos da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa) no domínio da prestação do serviço educativo das escolas**. Pretende-se particularmente estudar esse impacto a partir do ano letivo de 2009/2010, ano letivo seguinte ao da avaliação externa do agrupamento.

É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo.

Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

A sua opinião é essencial para nós.

Gratos pela sua colaboração.

Por favor, preencha os seguintes dados, fazendo uma cruz na respetiva quadrícula:

Sexo: Masculino Feminino

Idade: menos de 30 anos de 30 a 45 anos 46 anos ou mais

Tempo de serviço na carreira (anos completos em 31 de Dezembro de 2011):

Menos de 5 anos de 5 a 7 anos de 8 a 15 anos de 15 a 25 anos mais de 25 anos

Tempo de serviço na escola (anos completos em 31 de Dezembro de 2011):

Menos de 5 anos de 5 a 7 anos de 8 a 15 anos de 15 a 25 anos

Nível de ensino que leciona:

Pré-escolar 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo

Habilitações:

Bacharelato Mestrado Licenciatura Doutoramento Outra

Estruturas do agrupamento a que pertence:

Conselho geral Conselho pedagógico Comissão de autoavaliação

Conselho de diretores de turma Outra

De seguida vamos apresentar um conjunto de proposições sobre as quais gostaríamos que indicasse o seu grau de concordância utilizando a escala que a seguir se discrimina. Para tal, deverá fazer um círculo à volta do algarismo pretendido. Na segunda parte do questionário, pretende-se comparar o período **antes e depois da avaliação externa**, processo que decorreu em Abril de 2009.

Escala de concordância:

- 1.** Discordo totalmente (DT) **2.** Discordo parcialmente (DP) **3.** Sem opinião (SO) **4.** Concordo parcialmente (CP) **5.** Concordo totalmente (CT).

1ª Parte

			DT	DP	SO	CP	CT
2	1	A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.	1	2	3	4	5
2	2	Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.	1	2	3	4	5
5	3	A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.	1	2	3	4	5
6	4	A avaliação externa do agrupamento foi devidamente analisada e debatida por toda a comunidade educativa.	1	2	3	4	5
6	5	Conheço os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa.	1	2	3	4	5
6	6	A avaliação externa do agrupamento revela-se pouco útil para o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
6	7	A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
6	8	A avaliação externa do agrupamento levou à constituição da equipa de autoavaliação.	1	2	3	4	5
6	9	A equipa de autoavaliação do agrupamento baseou o seu trabalho na avaliação externa.	1	2	3	4	5
6	10	A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	1	2	3	4	5
6	11	No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.	1	2	3	4	5
6	12	A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5

2ª Parte

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
	1	As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso educativo dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2	A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3	A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4	A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5	A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6	Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7	Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	8	Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	9	A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	10	A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
1	11	A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	12	O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	13	O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	14	O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	15	O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	16	Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	17	No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	18	No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	19	Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	20	Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	21	Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	22	Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	23	A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	24	A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	25	As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	26	No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	27	Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	28	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	29	O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	30	No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	31	As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	32	Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	33	Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	34	A interdisciplinaridade é garantida através de conselhos de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	35	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

			Antes da avaliação externa					Depois da avaliação externa				
			DT	DP	SO	CP	CT	DT	DP	SO	CP	CT
6.2	36	A direção apoia e incentiva os professores a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	37	Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	38	Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	39	Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2	40	Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	41	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	42	Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	43	Os diretores de turma promovem, com os conselhos de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens de diferentes alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	44	Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	45	No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	46	Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	47	Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3	48	A maioria das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de educação especial ou outra instituição.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.4	49	A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	50	Nesta escola, transitam muitos alunos com 3 ou mais níveis negativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	51	Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	52	No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se considerar que algum assunto relativo à avaliação do agrupamento não foi abordado neste questionário, ou se pretender dar a sua opinião sobre algum aspeto importante, utilize este espaço.

Anexo IV - CD

Análise estatística das variáveis de caracterização da amostra dos alunos

Seguem-se as tabelas e respetiva representação gráfica resultantes da análise estatística descritiva das variáveis de caracterização da amostra dos alunos, presentes nos questionários aplicados.

Variáveis nominais - Modas e Frequências

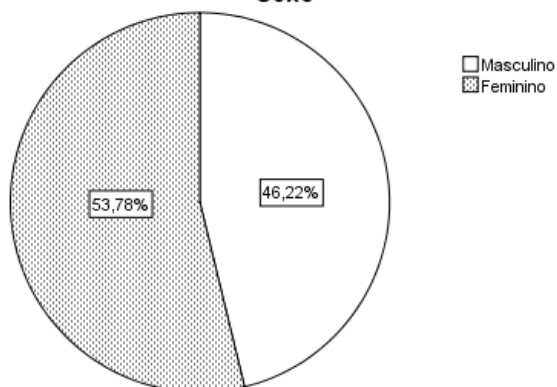
Statistics

	Sexo	Retenções	Apoios Educativos (Planos e outros)	Pertencem à associação de estudantes	Delegado ou Subdelegado de turma
N	Valid	119	115	44	119
	Missing	0	4	75	0

Sexo

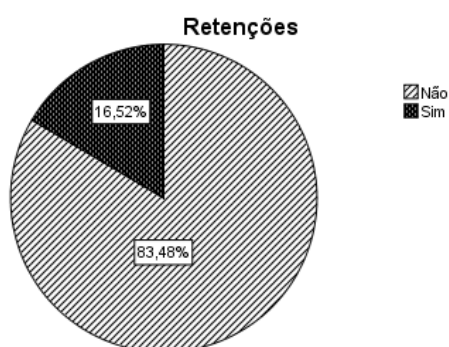
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	55	46,2	46,2
	Feminino	64	53,8	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Sexo



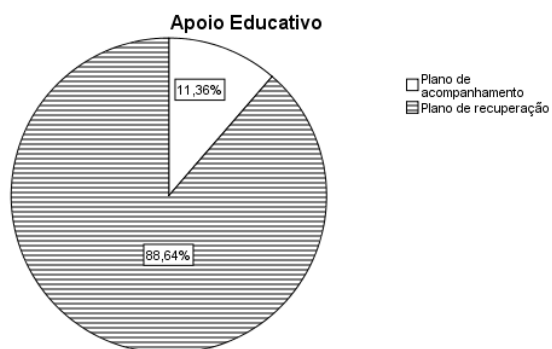
Retenções

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	96	80,7	83,5	83,5
Valid Sim	19	16,0	16,5	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing Não responde	4	3,4		
Total	119	100,0		



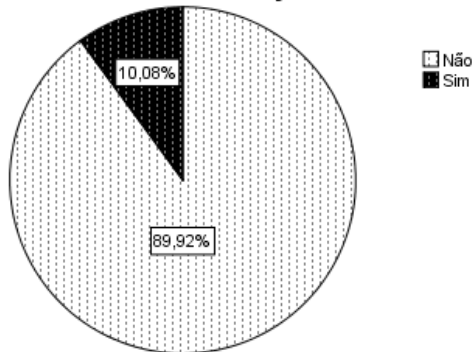
Apoios Educativos (Planos e outros)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Plano de acompanhamento	5	4,2	11,4	11,4
Valid Plano de recuperação	39	32,8	88,6	100,0
Total	44	37,0	100,0	
Missing Não responde	72	60,5		
Missing Não válido	3	2,5		
Total	75	63,0		
Total	119	100,0		

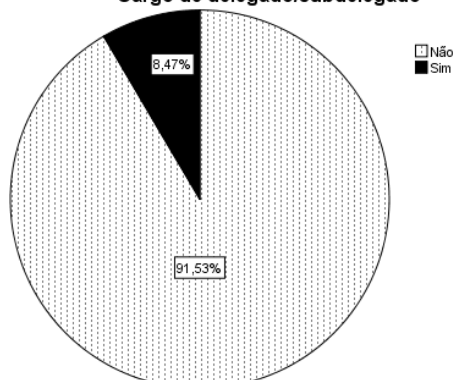


Pertencem à associação de estudantes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	107	89,9	89,9	89,9
Valid Sim	12	10,1	10,1	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Membros da associação de estudantes**Delegado ou Subdelegado de turma**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	108	90,8	91,5	91,5
Valid Sim	10	8,4	8,5	100,0
Total	118	99,2	100,0	
Missing Não responde	1	,8		
Total	119	100,0		

Cargo de delegado/subdelegado

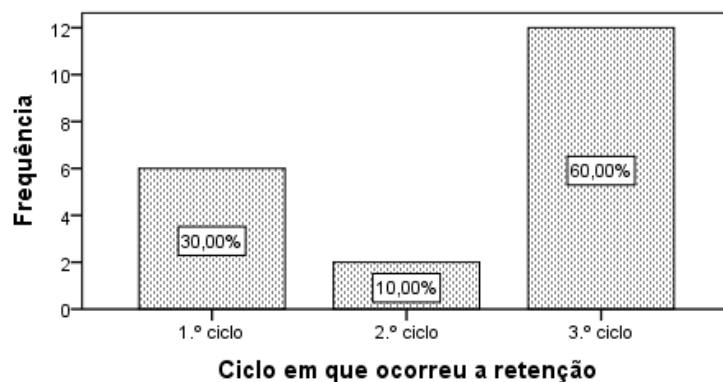
Variáveis ordinais - Medianas e Intervalos Interquartílicos

Statistics

		Ciclo em que ocorreu a retenção	Apoio Social Escolar
N	Valid	20	110
	Missing	99	9

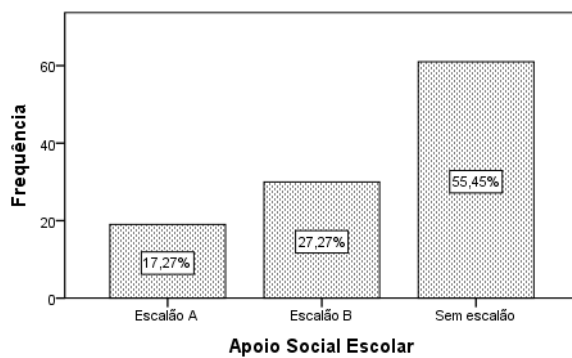
Ciclo em que ocorreu a retenção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.º ciclo	6	5,0	30,0	30,0
	2.º ciclo	2	1,7	10,0	40,0
	3.º ciclo	12	10,1	60,0	100,0
	Total	20	16,8	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
	Não se aplica	96	80,7		
Total		99	83,2		
Total		119	100,0		

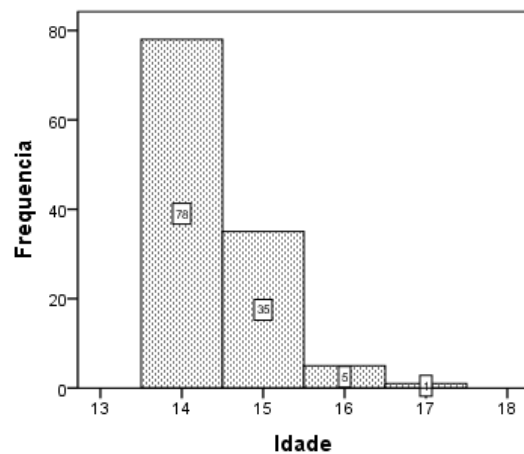


Apoio Social Escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Escalão A	19	16,0	17,3	17,3
Valid Escalão B	30	25,2	27,3	44,5
Valid Sem escalão	61	51,3	55,5	100,0
Total	110	92,4	100,0	
Missing Não responde	9	7,6		
Total	119	100,0		

**Variável escalar (intervalar) – Média e Desvio Padrão****Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	119	14	17	14,40	,615
Valid N (listwise)	119				



Anexo V - CD

Análise estatística das variáveis de caracterização da amostra dos encarregados de educação

Seguem-se as tabelas e respetiva representação gráfica resultantes da análise estatística descritiva das variáveis de caracterização da amostra dos encarregados de educação, presentes nos questionários aplicados.

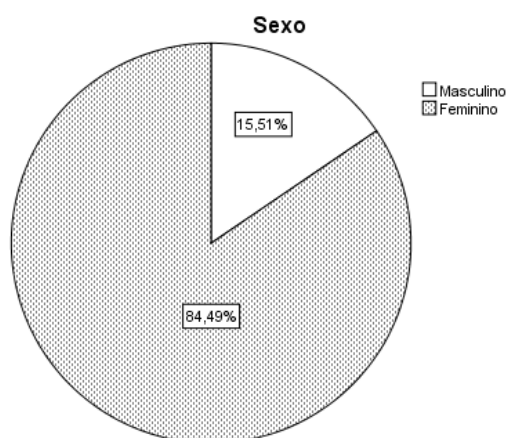
Variáveis nominais - Modas e Frequências

Statistics

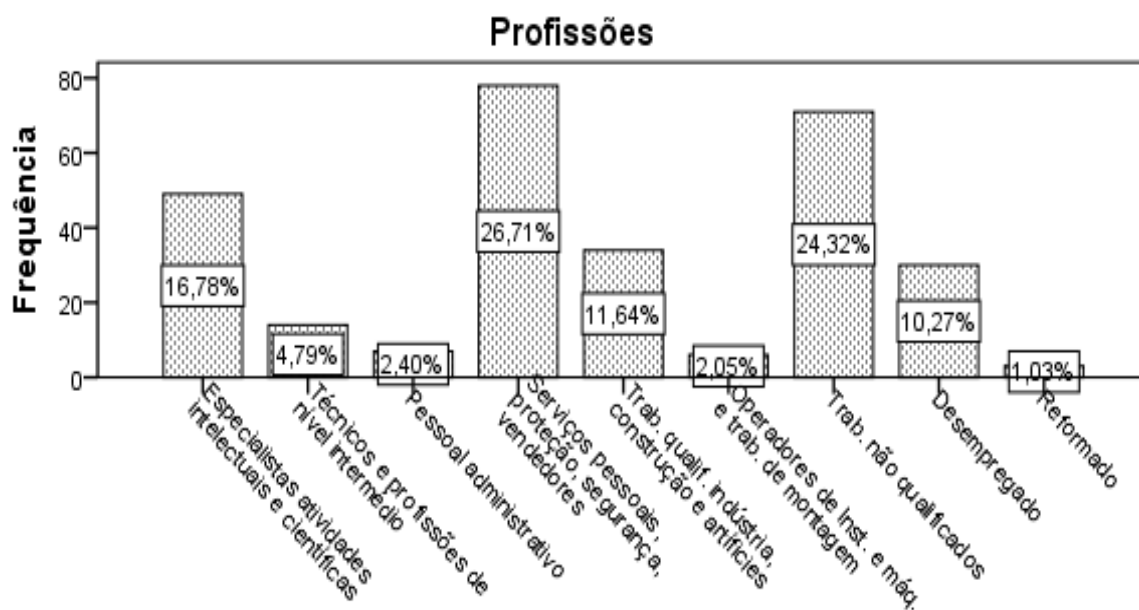
		Sexo	Profissão	Participação em estruturas do agrupamento
N	Valid	303	292	54
	Missing	5	16	254

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	47	15,3	15,5	15,5
	Feminino	256	83,1	84,5	100,0
	Total	303	98,4	100,0	
Missing	Não responde	5	1,6		
Total		308	100,0		



		Profissão			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Especialistas atividades intelectuais e científicas	49	15,9	16,8	16,8
	Técnicos e profissões de nível intermédio	14	4,5	4,8	21,6
	Pessoal administrativo	7	2,3	2,4	24,0
	Serviços pessoais, proteção, segurança, vendedores	78	25,3	26,7	50,7
	Trab. qualif. indústria, construção e artificies	34	11,0	11,6	62,3
	Operadores de Inst. e máq. e trab. de montagem	6	1,9	2,1	64,4
	Trab. não qualificados	71	23,1	24,3	88,7
	Desempregado	30	9,7	10,3	99,0
	Reformado	3	1,0	1,0	100,0
Total	292	94,8	100,0		
Missing	Não responde	16	5,2		
Total		308	100,0		



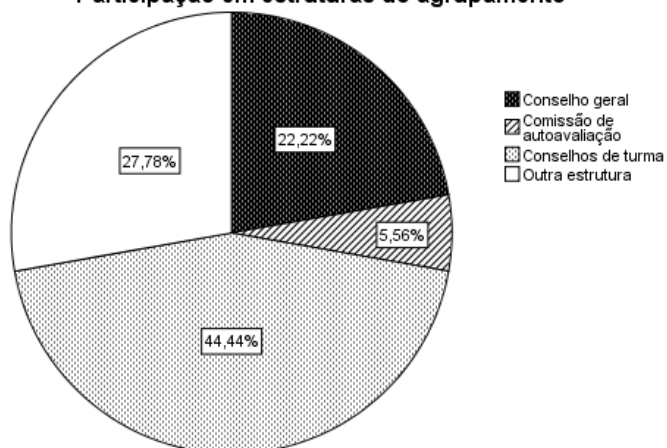
Participação em estruturas do agrupamento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Conselho geral	12	3,9	22,2	22,2
Comissão de autoavaliação	3	1,0	5,6	27,8
Valid Conselhos de turma	24	7,8	44,4	72,2
Outra estrutura	15	4,9	27,8	100,0
Total	54	17,5	100,0	
Missing 99	254	82,5		
Total	308	100,0		

Estruturas	Frequência	Porcentagem 1	Porcentagem 2
Conselho geral	12	3,9	22,2
Comissão de autoavaliação	3	1,0	5,6
Conselhos de turma	24	7,8	44,4
Outra estrutura	15	4,9	27,8
Total	54	17,5	100,0

Porcentagem 1- porcentagem calculada sobre o total da amostra respondente (308)

Porcentagem 2- porcentagem calculada sobre o total de 54 enc. de educação

Participação em estruturas do agrupamento

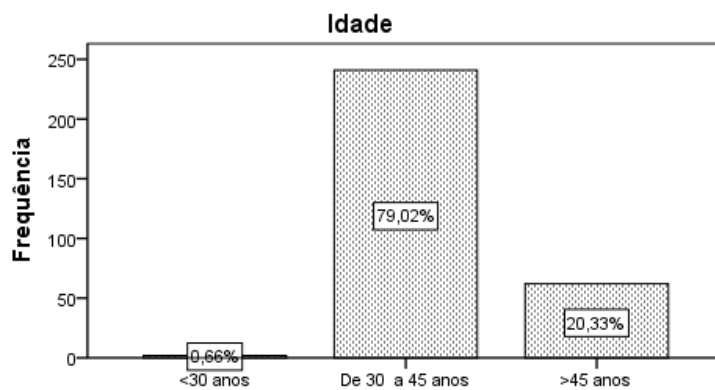
Variáveis ordinais - Medianas e Intervalos Interquartílicos

Statistics

		Idade	Habilitações
N	Valid	305	305
	Missing	3	3

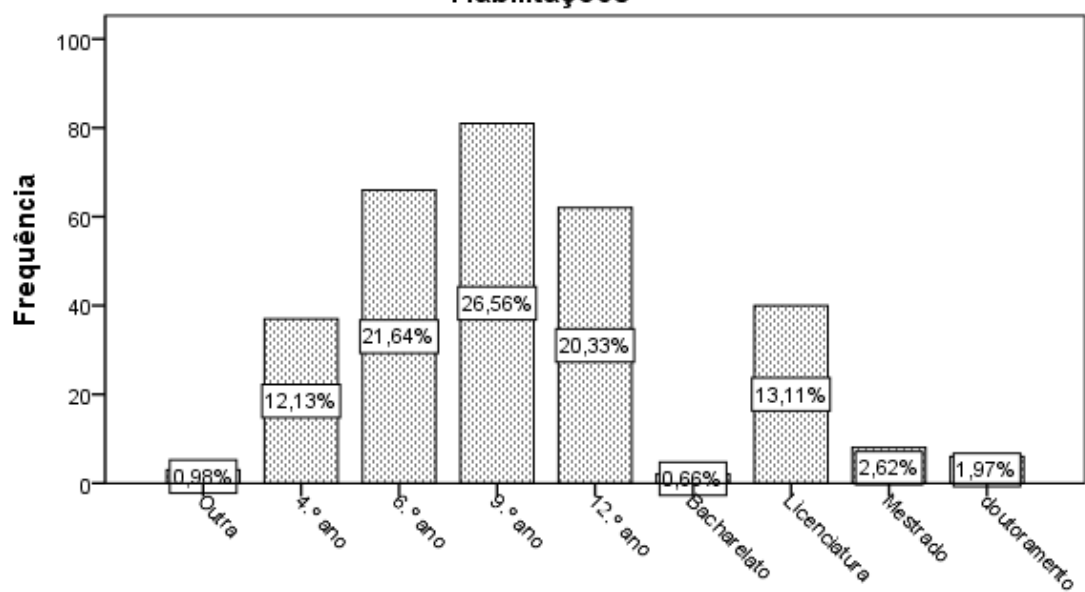
Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30 anos	2	,6	,7	,7
	De 30 a 45 anos	241	78,2	79,0	79,7
	>45 anos	62	20,1	20,3	100,0
Total		305	99,0	100,0	
Missing	Não responde	2	,6		
	Não válido	1	,3		
Total		3	1,0		
Total		308	100,0		



Habilitações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Outra	3	1,0	1,0	1,0
4.º ano	37	12,0	12,1	13,1
6.º ano	66	21,4	21,6	34,8
9.º ano	81	26,3	26,6	61,3
12.º ano	62	20,1	20,3	81,6
Bacharelato	2	,6	,7	82,3
Licenciatura	40	13,0	13,1	95,4
Mestrado	8	2,6	2,6	98,0
doutoramento	6	1,9	2,0	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing				
Não responde	2	,6		
Não válido	1	,3		
Total	3	1,0		
Total	308	100,0		

Habilitações

Anexo VI - CD

Análise estatística das variáveis de caracterização da amostra dos docentes

Seguem-se as tabelas e respetiva representação gráfica resultantes da análise estatística descritiva das variáveis de caracterização da amostra dos docentes, presentes nos questionários aplicados.

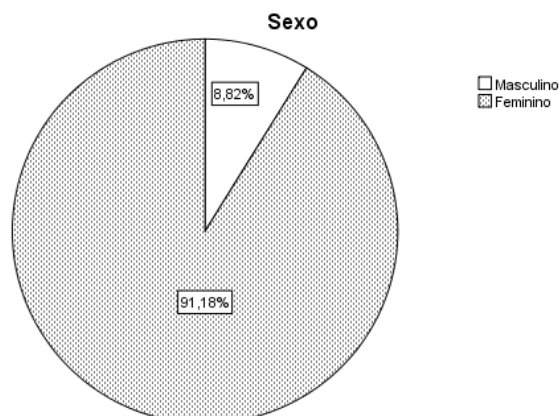
Variáveis nominais - Modas e Frequências

Statistics

	Sexo	Estrutura do agrupamento a que pertence	Outra Estruturas do agrupamento a que pertence
N	Valid	34	25
	Missing	0	9
			8
			26

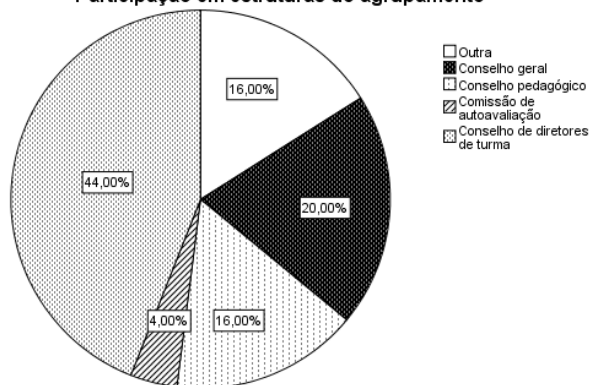
Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	3	8,8	8,8
	Feminino	31	91,2	91,2
Total	34	100,0	100,0	



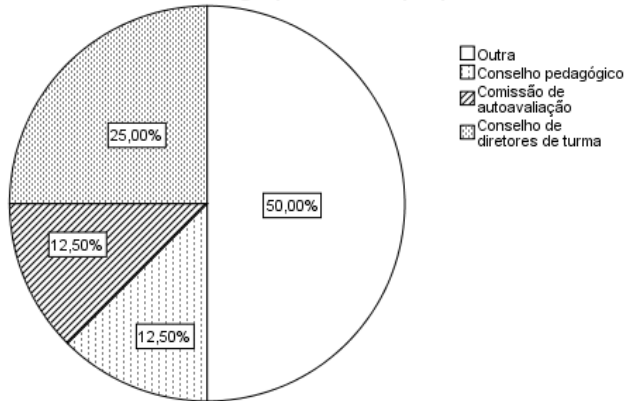
Estruturas do agrupamento a que pertence

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Outra	4	11,8	16,0	16,0
	Conselho geral	5	14,7	20,0	36,0
	Conselho pedagógico	4	11,8	16,0	52,0
	Comissão de autoavaliação	1	2,9	4,0	56,0
	Conselho de diretores de turma	11	32,4	44,0	100,0
	Total	25	73,5	100,0	
Missing	Não responde	9	26,5		
Total		34	100,0		

Participação em estruturas do agrupamento**Outras Estruturas do agrupamento a que pertence**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Outra	4	11,8	50,0	50,0
	Conselho pedagógico	1	2,9	12,5	62,5
	Comissão de autoavaliação	1	2,9	12,5	75,0
	Conselho de diretores de turma	2	5,9	25,0	100,0
	Total	8	23,5	100,0	
Missing	Não se aplica	26	76,5		
Total		34	100,0		

Outra estrutura do agrupamento a que pertencem



Atenção: só é válido para 8 docentes

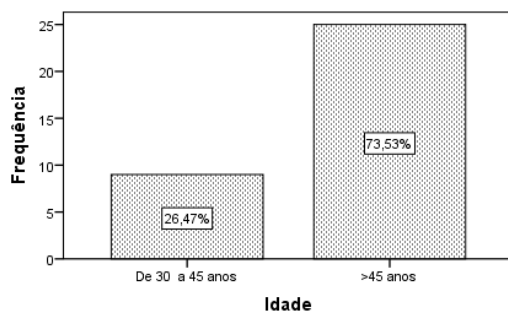
Variáveis ordinais - Medianas e Intervalos Interquartílicos

Statistics

		Idade	Tempo de serviço na carreira	Tempo de serviço na escola	Nível de ensino que leciona	Habilitações
N	Valid	34	33	34	34	33
	Missing	0	1	0	0	1

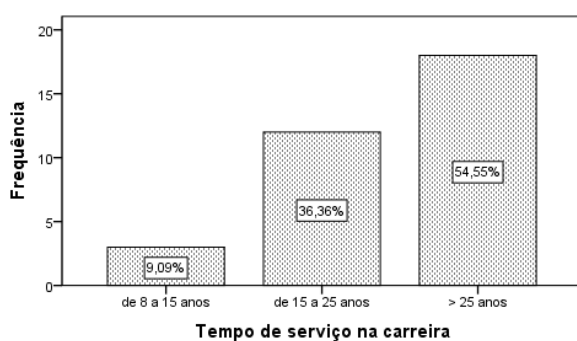
Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De 30 a 45 anos	9	26,5	26,5	26,5
>45 anos	25	73,5	73,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	



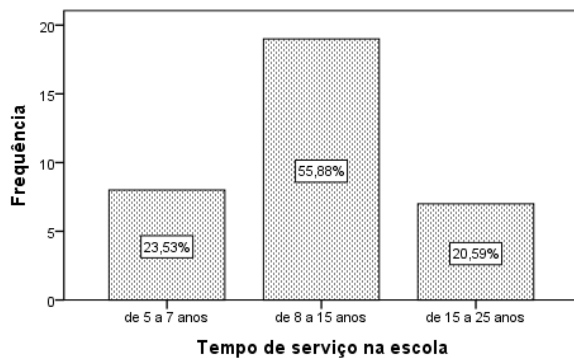
Tempo de serviço na carreira

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 8 a 15 anos	3	8,8	9,1
	de 15 a 25 anos	12	35,3	45,5
	> 25 anos	18	52,9	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9	
Total	34	100,0		



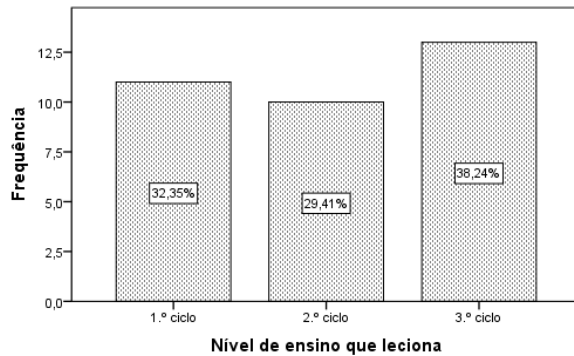
Tempo de serviço na escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 5 a 7 anos	8	23,5	23,5
	de 8 a 15 anos	19	55,9	79,4
	de 15 a 25 anos	7	20,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

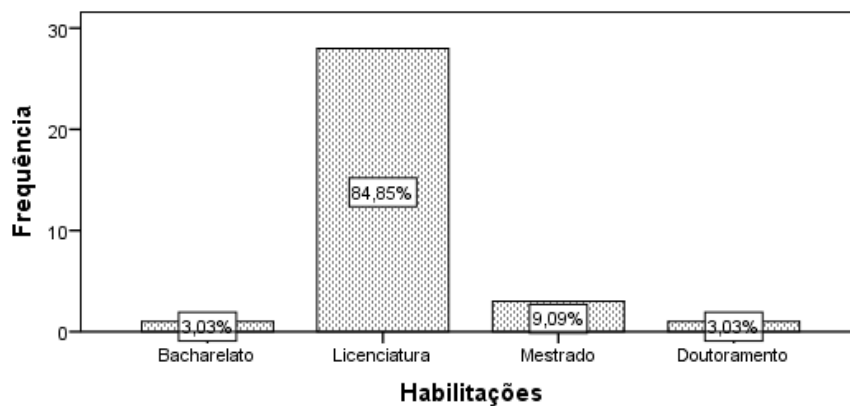


Nível de ensino que leciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.º ciclo	11	32,4	32,4	32,4
Valid 2.º ciclo	10	29,4	29,4	61,8
Valid 3.º ciclo	13	38,2	38,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

**Habilitações**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	1	2,9	3,0	3,0
Valid Licenciatura	28	82,4	84,8	87,9
Valid Mestrado	3	8,8	9,1	97,0
Valid Doutoramento	1	2,9	3,0	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não válido	1	2,9		
Total	34	100,0		



Anexo VII - CD

Análise estatística descritiva das perguntas do questionário dos alunos

Seguem-se as tabelas resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos alunos do agrupamento em estudo. Para cada questão foi calculada a mediana (Mdn) e o intervalo interquartilico (IIQ).

Tabelas para determinação de Medianas e Intervalos Interquartilicos (Martins, 2011: 55)

Questões 1ª parte

1-Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	21	17,6	18,6
	Discordo parcialmente	6	5,0	23,9
	Sem opinião	46	38,7	40,7
	Concordo parcialmente	27	22,7	88,5
	Concordo totalmente	13	10,9	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0	
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

2-Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	3,4	3,5
	Discordo parcialmente	4	3,4	7,0
	Sem opinião	29	24,4	25,2
	Concordo parcialmente	45	37,8	39,1
	Concordo totalmente	33	27,7	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5	
	Não válido	1	,8	
Total	4	3,4		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

3-Quando entrei para esta escola, a adaptação foi fácil.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	1,7	1,8
	Discordo parcialmente	6	5,0	5,5
	Sem opinião	7	5,9	6,4
	Concordo parcialmente	49	41,2	45,0
	Concordo totalmente	45	37,8	41,3
	Total	109	91,6	100,0
Missing	Não responde	9	7,6	
	Não válido	1	,8	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

4-A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,8	,8
	Discordo parcialmente	6	5,0	5,1
	Sem opinião	24	20,2	20,3
	Concordo parcialmente	57	47,9	48,3
	Concordo totalmente	30	25,2	25,4
	Total	118	99,2	100,0
Missing	Não responde	1	,8	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

5-Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	15	12,6	12,7	12,7
Discordo parcialmente	11	9,2	9,3	22,0
Sem opinião	35	29,4	29,7	51,7
Concordo parcialmente	42	35,3	35,6	87,3
Concordo totalmente	15	12,6	12,7	100,0
Total	118	99,2	100,0	
Missing				
Não responde	1	,8		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

6-A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares favorece o desenvolvimento social dos alunos da turma.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,1	5,1
Discordo parcialmente	5	4,2	4,3	9,4
Sem opinião	46	38,7	39,3	48,7
Concordo parcialmente	31	26,1	26,5	75,2
Concordo totalmente	29	24,4	24,8	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

Questões 2ª parte

1-A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	13	10,9	11,5	11,5
Discordo parcialmente	12	10,1	10,6	22,1
Sem opinião	45	37,8	39,8	61,9
Concordo parcialmente	31	26,1	27,4	89,4
Concordo totalmente	12	10,1	10,6	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

1-A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	13	10,9	11,3	11,3
Discordo parcialmente	12	10,1	10,4	21,7
Sem opinião	37	31,1	32,2	53,9
Concordo parcialmente	37	31,1	32,2	86,1
Concordo totalmente	16	13,4	13,9	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing				
Não responde	4	3,4		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

-A direção reúne regularmente com a associação de estudantes.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	14	11,8	12,3	12,3
	Discordo parcialmente	11	9,2	9,6	21,9
	Sem opinião	77	64,7	67,5	89,5
	Concordo parcialmente	8	6,7	7,0	96,5
	Concordo totalmente	4	3,4	3,5	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	5	4,2		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=0

2-A direção reúne regularmente com a associação de estudantes.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	10	8,4	8,6	8,6
	Discordo parcialmente	13	10,9	11,2	19,8
	Sem opinião	81	68,1	69,8	89,7
	Concordo parcialmente	8	6,7	6,9	96,6
	Concordo totalmente	4	3,4	3,4	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=0

3-A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	16	13,4	14,0	14,0
Discordo parcialmente	12	10,1	10,5	24,6
Sem opinião	32	26,9	28,1	52,6
Concordo parcialmente	41	34,5	36,0	88,6
Concordo totalmente	13	10,9	11,4	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

3-A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	14	11,8	12,0	12,0
Discordo parcialmente	15	12,6	12,8	24,8
Sem opinião	30	25,2	25,6	50,4
Concordo parcialmente	41	34,5	35,0	85,5
Concordo totalmente	17	14,3	14,5	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

4-A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	11	9,2	9,6	9,6
Discordo parcialmente	12	10,1	10,5	20,2
Sem opinião	46	38,7	40,4	60,5
Concordo parcialmente	35	29,4	30,7	91,2
Concordo totalmente	10	8,4	8,8	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

4-A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	9	7,6	7,7	7,7
Discordo parcialmente	9	7,6	7,7	15,4
Sem opinião	46	38,7	39,3	54,7
Concordo parcialmente	35	29,4	29,9	84,6
Concordo totalmente	18	15,1	15,4	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

5-Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	7	5,9	6,1	6,1
Discordo parcialmente	17	14,3	14,9	21,1
Sem opinião	36	30,3	31,6	52,6
Concordo parcialmente	39	32,8	34,2	86,8
Concordo totalmente	15	12,6	13,2	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

5-Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,1	5,1
Discordo parcialmente	16	13,4	13,7	18,8
Sem opinião	34	28,6	29,1	47,9
Concordo parcialmente	42	35,3	35,9	83,8
Concordo totalmente	19	16,0	16,2	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

6-Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	26	21,8	23,0	23,0
Discordo parcialmente	18	15,1	15,9	38,9
Sem opinião	51	42,9	45,1	84,1
Concordo parcialmente	13	10,9	11,5	95,6
Concordo totalmente	5	4,2	4,4	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

6-Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	28	23,5	24,6	24,6
Discordo parcialmente	16	13,4	14,0	38,6
Sem opinião	52	43,7	45,6	84,2
Concordo parcialmente	13	10,9	11,4	95,6
Concordo totalmente	5	4,2	4,4	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

7-Participo em reuniões formais de alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	49	41,2	43,4	43,4
	Discordo parcialmente	15	12,6	13,3	56,6
	Sem opinião	41	34,5	36,3	92,9
	Concordo parcialmente	7	5,9	6,2	99,1
	Concordo totalmente	1	,8	,9	100,0
	Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0		
Total		119	100,0		

Mdn=2

IIQ=2

7-Participo em reuniões formais de alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	48	40,3	41,4	41,4
	Discordo parcialmente	18	15,1	15,5	56,9
	Sem opinião	41	34,5	35,3	92,2
	Concordo parcialmente	8	6,7	6,9	99,1
	Concordo totalmente	1	,8	,9	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=2

IIQ=2

8-A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,7	2,7
Discordo parcialmente	11	9,2	9,7	12,4
Sem opinião	91	76,5	80,5	92,9
Concordo parcialmente	8	6,7	7,1	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=0

8-A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,6	2,6
Discordo parcialmente	14	11,8	12,1	14,7
Sem opinião	87	73,1	75,0	89,7
Concordo parcialmente	8	6,7	6,9	96,6
Concordo totalmente	4	3,4	3,4	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=0

9-A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,7	2,7
Discordo parcialmente	7	5,9	6,2	8,8
Sem opinião	47	39,5	41,6	50,4
Concordo parcialmente	33	27,7	29,2	79,6
Concordo totalmente	23	19,3	20,4	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

9-A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,6	2,6
Discordo parcialmente	2	1,7	1,7	4,3
Sem opinião	49	41,2	42,2	46,6
Concordo parcialmente	38	31,9	32,8	79,3
Concordo totalmente	24	20,2	20,7	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

10-A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,7	2,7
Discordo parcialmente	5	4,2	4,4	7,1
Sem opinião	37	31,1	32,7	39,8
Concordo parcialmente	45	37,8	39,8	79,6
Concordo totalmente	23	19,3	20,4	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

10-A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	2,5	2,6	2,6
Discordo parcialmente	4	3,4	3,4	6,0
Sem opinião	38	31,9	32,8	38,8
Concordo parcialmente	43	36,1	37,1	75,9
Concordo totalmente	28	23,5	24,1	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

11-Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	14	11,8	12,5
	Discordo parcialmente	6	5,0	17,9
	Sem opinião	46	38,7	58,9
	Concordo parcialmente	33	27,7	88,4
	Concordo totalmente	13	10,9	100,0
Total	112	94,1	100,0	
Missing	Não responde	7	5,9	
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

11-Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	11	9,2	9,6
	Discordo parcialmente	9	7,6	17,5
	Sem opinião	47	39,5	58,8
	Concordo parcialmente	31	26,1	86,0
	Concordo totalmente	16	13,4	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4	
	Não válido	1	,8	
Total	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

12-A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	17	14,3	14,9	14,9
Discordo parcialmente	9	7,6	7,9	22,8
Sem opinião	53	44,5	46,5	69,3
Concordo parcialmente	27	22,7	23,7	93,0
Concordo totalmente	8	6,7	7,0	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

12-A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	14	11,8	12,0	12,0
Discordo parcialmente	12	10,1	10,3	22,2
Sem opinião	48	40,3	41,0	63,2
Concordo parcialmente	33	27,7	28,2	91,5
Concordo totalmente	10	8,4	8,5	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

13-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	40	33,6	35,4	35,4
Discordo parcialmente	19	16,0	16,8	52,2
Sem opinião	46	38,7	40,7	92,9
Concordo parcialmente	6	5,0	5,3	98,2
Concordo totalmente	2	1,7	1,8	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=2

IIQ=2

13-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	42	35,3	36,2	36,2
Discordo parcialmente	20	16,8	17,2	53,4
Sem opinião	45	37,8	38,8	92,2
Concordo parcialmente	7	5,9	6,0	98,3
Concordo totalmente	2	1,7	1,7	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=2

IIQ=2

14-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	37	31,1	32,5	32,5
Discordo parcialmente	14	11,8	12,3	44,7
Sem opinião	47	39,5	41,2	86,0
Concordo parcialmente	13	10,9	11,4	97,4
Concordo totalmente	3	2,5	2,6	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

14-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	36	30,3	30,8	30,8
Discordo parcialmente	16	13,4	13,7	44,4
Sem opinião	48	40,3	41,0	85,5
Concordo parcialmente	14	11,8	12,0	97,4
Concordo totalmente	3	2,5	2,6	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

15-Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	27	22,7	24,1	24,1
	Discordo parcialmente	2	1,7	1,8	25,9
	Sem opinião	55	46,2	49,1	75,0
	Concordo parcialmente	18	15,1	16,1	91,1
	Concordo totalmente	10	8,4	8,9	100,0
Total	112	94,1	100,0		
Missing	Não responde	7	5,9		
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

15-Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	27	22,7	23,5	23,5
	Discordo parcialmente	2	1,7	1,7	25,2
	Sem opinião	55	46,2	47,8	73,0
	Concordo parcialmente	21	17,6	18,3	91,3
	Concordo totalmente	10	8,4	8,7	100,0
Total	115	96,6	100,0		
Missing	Não responde	4	3,4		
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=2

16-Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	22	18,5	19,3	19,3
Discordo parcialmente	21	17,6	18,4	37,7
Sem opinião	28	23,5	24,6	62,3
Concordo parcialmente	37	31,1	32,5	94,7
Concordo totalmente	6	5,0	5,3	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

16-Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	22	18,5	18,8	18,8
Discordo parcialmente	18	15,1	15,4	34,2
Sem opinião	28	23,5	23,9	58,1
Concordo parcialmente	38	31,9	32,5	90,6
Concordo totalmente	11	9,2	9,4	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

17-A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	12	10,1	10,5	10,5
	Discordo parcialmente	9	7,6	7,9	18,4
	Sem opinião	56	47,1	49,1	67,5
	Concordo parcialmente	27	22,7	23,7	91,2
	Concordo totalmente	10	8,4	8,8	100,0
Total	114	95,8	100,0		
Missing	Não responde	5	4,2		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

17-A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	12	10,1	10,3	10,3
	Discordo parcialmente	8	6,7	6,8	17,1
	Sem opinião	58	48,7	49,6	66,7
	Concordo parcialmente	27	22,7	23,1	89,7
	Concordo totalmente	12	10,1	10,3	100,0
Total	117	98,3	100,0		
Missing	Não responde	2	1,7		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

18-A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	8	6,7	7,2	7,2
Discordo parcialmente	13	10,9	11,7	18,9
Sem opinião	54	45,4	48,6	67,6
Concordo parcialmente	27	22,7	24,3	91,9
Concordo totalmente	9	7,6	8,1	100,0
Total	111	93,3	100,0	
Missing				
Não responde	8	6,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

18-A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	7	5,9	6,2	6,2
Discordo parcialmente	9	7,6	8,0	14,2
Sem opinião	56	47,1	49,6	63,7
Concordo parcialmente	27	22,7	23,9	87,6
Concordo totalmente	14	11,8	12,4	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

19-Conheço algumas das melhorias da escola que resultaram do processo de autoavaliação.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	16	13,4	14,0	14,0
Discordo parcialmente	14	11,8	12,3	26,3
Sem opinião	53	44,5	46,5	72,8
Concordo parcialmente	28	23,5	24,6	97,4
Concordo totalmente	3	2,5	2,6	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

19-Conheço algumas das melhorias da escola que resultaram do processo de autoavaliação.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	18	15,1	15,4	15,4
Discordo parcialmente	11	9,2	9,4	24,8
Sem opinião	55	46,2	47,0	71,8
Concordo parcialmente	26	21,8	22,2	94,0
Concordo totalmente	7	5,9	6,0	100,0
Total	117	98,3	100,0	
Missing				
Não responde	2	1,7		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

20-Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,3	5,3
Discordo parcialmente	8	6,7	7,0	12,3
Sem opinião	27	22,7	23,7	36,0
Concordo parcialmente	32	26,9	28,1	64,0
Concordo totalmente	41	34,5	36,0	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

20-Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,2	5,2
Discordo parcialmente	7	5,9	6,0	11,2
Sem opinião	27	22,7	23,3	34,5
Concordo parcialmente	32	26,9	27,6	62,1
Concordo totalmente	44	37,0	37,9	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

21-Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,3	5,3
Discordo parcialmente	7	5,9	6,2	11,5
Sem opinião	26	21,8	23,0	34,5
Concordo parcialmente	52	43,7	46,0	80,5
Concordo totalmente	22	18,5	19,5	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

21-Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	5,0	5,2	5,2
Discordo parcialmente	9	7,6	7,8	13,0
Sem opinião	20	16,8	17,4	30,4
Concordo parcialmente	51	42,9	44,3	74,8
Concordo totalmente	29	24,4	25,2	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing				
Não responde	4	3,4		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

22-Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	,8	,9	,9
Discordo parcialmente	4	3,4	3,5	4,4
Sem opinião	9	7,6	7,9	12,3
Concordo parcialmente	29	24,4	25,4	37,7
Concordo totalmente	71	59,7	62,3	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

22-Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	,8	,9	,9
Discordo parcialmente	2	1,7	1,7	2,6
Sem opinião	8	6,7	6,9	9,5
Concordo parcialmente	28	23,5	24,1	33,6
Concordo totalmente	77	64,7	66,4	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

23-Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	4,2	4,5
	Discordo parcialmente	3	2,5	7,1
	Sem opinião	16	13,4	21,4
	Concordo parcialmente	37	31,1	54,5
	Concordo totalmente	51	42,9	100,0
Total	112	94,1	100,0	
Missing	Não responde	7	5,9	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

23-Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	3,4	3,5
	Discordo parcialmente	2	1,7	5,3
	Sem opinião	12	10,1	15,8
	Concordo parcialmente	41	34,5	51,8
	Concordo totalmente	55	46,2	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	5	4,2	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

24-Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	4,2	4,4
	Discordo parcialmente	7	5,9	6,2
	Sem opinião	22	18,5	19,5
	Concordo parcialmente	48	40,3	42,5
	Concordo totalmente	31	26,1	27,4
Total	113	95,0	100,0	100,0
Missing	Não responde	6	5,0	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

24-Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	4,2	4,3
	Discordo parcialmente	6	5,0	5,2
	Sem opinião	22	18,5	19,1
	Concordo parcialmente	48	40,3	41,7
	Concordo totalmente	34	28,6	29,6
Total	115	96,6	100,0	100,0
Missing	Não responde	4	3,4	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

25-Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	5	4,2	4,4	4,4
Discordo parcialmente	10	8,4	8,8	13,2
Sem opinião	21	17,6	18,4	31,6
Concordo parcialmente	50	42,0	43,9	75,4
Concordo totalmente	28	23,5	24,6	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

25-Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	4	3,4	3,4	3,4
Discordo parcialmente	10	8,4	8,6	12,1
Sem opinião	18	15,1	15,5	27,6
Concordo parcialmente	48	40,3	41,4	69,0
Concordo totalmente	36	30,3	31,0	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

26-0s professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	8	6,7	7,0	7,0
Discordo parcialmente	10	8,4	8,8	15,8
Sem opinião	28	23,5	24,6	40,4
Concordo parcialmente	47	39,5	41,2	81,6
Concordo totalmente	21	17,6	18,4	100,0
Total	114	95,8	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

26-0s professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	9	7,6	7,8	7,8
Discordo parcialmente	10	8,4	8,6	16,4
Sem opinião	25	21,0	21,6	37,9
Concordo parcialmente	44	37,0	37,9	75,9
Concordo totalmente	28	23,5	24,1	100,0
Total	116	97,5	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

27-Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	6	5,0	5,3	5,3
	Sem opinião	14	11,8	12,4	17,7
	Concordo parcialmente	59	49,6	52,2	69,9
	Concordo totalmente	34	28,6	30,1	100,0
	Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0		
Total		119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

27-Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	6	5,0	5,2	5,2
	Sem opinião	12	10,1	10,4	15,7
	Concordo parcialmente	53	44,5	46,1	61,7
	Concordo totalmente	44	37,0	38,3	100,0
	Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4		
Total		119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

28-Resolvemos fichas de avaliação diagnósticas na maioria das disciplinas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	,8	,9	,9
Discordo parcialmente	6	5,0	5,3	6,2
Sem opinião	27	22,7	23,9	30,1
Concordo parcialmente	45	37,8	39,8	69,9
Concordo totalmente	34	28,6	30,1	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

28-Resolvemos fichas de avaliação diagnósticas na maioria das disciplinas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	,8	,9	,9
Discordo parcialmente	9	7,6	7,8	8,7
Sem opinião	26	21,8	22,6	31,3
Concordo parcialmente	41	34,5	35,7	67,0
Concordo totalmente	38	31,9	33,0	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing				
Não responde	4	3,4		
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

29-Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	28	23,5	24,8	24,8
	Discordo parcialmente	25	21,0	22,1	46,9
	Sem opinião	32	26,9	28,3	75,2
	Concordo parcialmente	24	20,2	21,2	96,5
	Concordo totalmente	4	3,4	3,5	100,0
	Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

29-Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	27	22,7	23,5	23,5
	Discordo parcialmente	24	20,2	20,9	44,3
	Sem opinião	28	23,5	24,3	68,7
	Concordo parcialmente	33	27,7	28,7	97,4
	Concordo totalmente	3	2,5	2,6	100,0
	Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

30-Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	14	11,8	12,3	12,3
	Discordo parcialmente	9	7,6	7,9	20,2
	Sem opinião	58	48,7	50,9	71,1
	Concordo parcialmente	23	19,3	20,2	91,2
	Concordo totalmente	10	8,4	8,8	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	5	4,2		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

30-Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	15	12,6	12,9	12,9
	Discordo parcialmente	9	7,6	7,8	20,7
	Sem opinião	51	42,9	44,0	64,7
	Concordo parcialmente	28	23,5	24,1	88,8
	Concordo totalmente	13	10,9	11,2	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

31-Quando os alunos têm planos (plano de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento), o dir. de turma analisa-os com eles.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	15	12,6	13,3	13,3
	Discordo parcialmente	10	8,4	8,8	22,1
	Sem opinião	54	45,4	47,8	69,9
	Concordo parcialmente	18	15,1	15,9	85,8
	Concordo totalmente	16	13,4	14,2	100,0
	Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

31-Quando os alunos têm planos (plano de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento), o dir. de turma analisa-os com eles.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	10,9	11,3	11,3
	Discordo parcialmente	8	6,7	7,0	18,3
	Sem opinião	57	47,9	49,6	67,8
	Concordo parcialmente	18	15,1	15,7	83,5
	Concordo totalmente	19	16,0	16,5	100,0
	Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

**32-Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho
dificuldades.AA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	1,7	1,8
	Discordo parcialmente	5	4,2	6,1
	Sem opinião	24	20,2	27,2
	Concordo parcialmente	29	24,4	52,6
	Concordo totalmente	54	45,4	100,0
	Total	114	95,8	
Missing	Não responde	5	4,2	
Total		119	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

**32-Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho
dificuldades.DA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,8	,9
	Discordo parcialmente	5	4,2	5,2
	Sem opinião	23	19,3	25,0
	Concordo parcialmente	29	24,4	50,0
	Concordo totalmente	58	48,7	100,0
	Total	116	97,5	
Missing	Não responde	3	2,5	
Total		119	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

33-Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	18	15,1	15,8	15,8
	Discordo parcialmente	8	6,7	7,0	22,8
	Sem opinião	45	37,8	39,5	62,3
	Concordo parcialmente	27	22,7	23,7	86,0
	Concordo totalmente	16	13,4	14,0	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	5	4,2		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

33-Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	16,0	16,4	16,4
	Discordo parcialmente	9	7,6	7,8	24,1
	Sem opinião	42	35,3	36,2	60,3
	Concordo parcialmente	26	21,8	22,4	82,8
	Concordo totalmente	20	16,8	17,2	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

34-A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	8	6,7	7,1
	Discordo parcialmente	8	6,7	14,2
	Sem opinião	42	35,3	51,3
	Concordo parcialmente	41	34,5	87,6
	Concordo totalmente	14	11,8	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0	
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

34-A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	9	7,6	7,8
	Discordo parcialmente	8	6,7	14,8
	Sem opinião	36	30,3	46,1
	Concordo parcialmente	43	36,1	83,5
	Concordo totalmente	19	16,0	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4	
Total	119	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

35-Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	19	16,0	17,0	17,0
	Discordo parcialmente	11	9,2	9,8	26,8
	Sem opinião	55	46,2	49,1	75,9
	Concordo parcialmente	21	17,6	18,8	94,6
	Concordo totalmente	6	5,0	5,4	100,0
	Total	112	94,1	100,0	
Missing	Não responde	6	5,0		
	Não válido	1	,8		
Total	7	5,9			
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

35-Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	18	15,1	15,8	15,8
	Discordo parcialmente	15	12,6	13,2	28,9
	Sem opinião	52	43,7	45,6	74,6
	Concordo parcialmente	22	18,5	19,3	93,9
	Concordo totalmente	7	5,9	6,1	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	4	3,4		
	Não válido	1	,8		
Total	5	4,2			
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=2

36-Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,8	,9
	Discordo parcialmente	4	3,4	4,4
	Sem opinião	43	36,1	42,1
	Concordo parcialmente	29	24,4	67,5
	Concordo totalmente	37	31,1	100,0
	Total	114	95,8	100,0
Missing	Não responde	5	4,2	
Total		119	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

36-Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	1,7	1,7
	Discordo parcialmente	5	4,2	6,0
	Sem opinião	36	30,3	37,1
	Concordo parcialmente	28	23,5	61,2
	Concordo totalmente	45	37,8	100,0
	Total	116	97,5	100,0
Missing	Não responde	3	2,5	
Total		119	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

37-A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	11	9,2	9,6	9,6
	Discordo parcialmente	11	9,2	9,6	19,3
	Sem opinião	44	37,0	38,6	57,9
	Concordo parcialmente	28	23,5	24,6	82,5
	Concordo totalmente	20	16,8	17,5	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Missing	Não responde	5	4,2		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

37-A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	12	10,1	10,4	10,4
	Discordo parcialmente	12	10,1	10,4	20,9
	Sem opinião	43	36,1	37,4	58,3
	Concordo parcialmente	28	23,5	24,3	82,6
	Concordo totalmente	20	16,8	17,4	100,0
	Total	115	96,6	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
	Não válido	1	,8		
	Total	4	3,4		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

38-0 agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	32	26,9	28,3	28,3
Discordo parcialmente	15	12,6	13,3	41,6
Sem opinião	55	46,2	48,7	90,3
Concordo parcialmente	6	5,0	5,3	95,6
Concordo totalmente	5	4,2	4,4	100,0
Total	113	95,0	100,0	
Missing				
Não responde	5	4,2		
Não válido	1	,8		
Total	6	5,0		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

38-0 agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	37	31,1	32,2	32,2
Discordo parcialmente	12	10,1	10,4	42,6
Sem opinião	55	46,2	47,8	90,4
Concordo parcialmente	7	5,9	6,1	96,5
Concordo totalmente	4	3,4	3,5	100,0
Total	115	96,6	100,0	
Missing				
Não responde	3	2,5		
Não válido	1	,8		
Total	4	3,4		
Total	119	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

39-Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	9	7,6	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	13	10,9	11,2	19,0
	Sem opinião	38	31,9	32,8	51,7
	Concordo parcialmente	38	31,9	32,8	84,5
	Concordo totalmente	18	15,1	15,5	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

39-Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	10	8,4	8,6	8,6
	Discordo parcialmente	12	10,1	10,3	19,0
	Sem opinião	38	31,9	32,8	51,7
	Concordo parcialmente	38	31,9	32,8	84,5
	Concordo totalmente	18	15,1	15,5	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Missing	Não responde	3	2,5		
Total		119	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

40-Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	16	13,4	14,2	14,2
	Discordo parcialmente	21	17,6	18,6	32,7
	Sem opinião	51	42,9	45,1	77,9
	Concordo parcialmente	12	10,1	10,6	88,5
	Concordo totalmente	13	10,9	11,5	100,0
Total	113	95,0	100,0		
Missing	Não responde	5	4,2		
	Não válido	1	,8		
Total	6	5,0			
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

40-Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	16	13,4	14,0	14,0
	Discordo parcialmente	21	17,6	18,4	32,5
	Sem opinião	45	37,8	39,5	71,9
	Concordo parcialmente	17	14,3	14,9	86,8
	Concordo totalmente	15	12,6	13,2	100,0
Total	114	95,8	100,0		
Missing	Não responde	3	2,5		
	Não válido	2	1,7		
Total	5	4,2			
Total	119	100,0			

Mdn=3

IIQ=2

Tabela para determinação de Moda e Frequência (Martins, 2011: 48)

Statistics

Opinião sobre algum aspeto importante.

N	Valid	119
	Missing	0

Opinião sobre algum aspeto importante.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não responde	113	95,0	95,0	95,0
Valid Respondeu	6	5,0	5,0	100,0
Total	119	100,0	100,0	

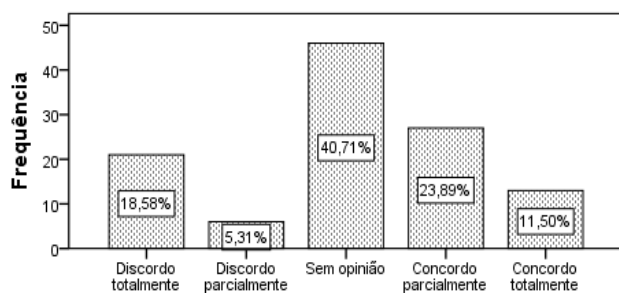
Anexo VIII - CD

Gráficos da Análise Estatística Descritiva dos Questionários – Alunos

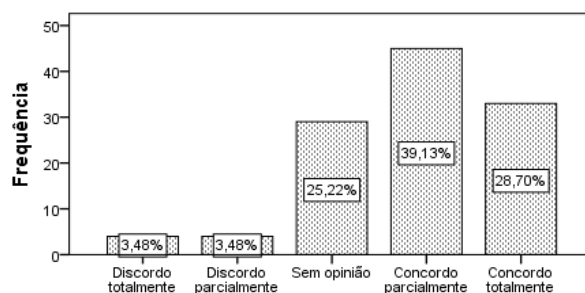
Seguem-se os gráficos resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos alunos do agrupamento em estudo. Para cada gráfico, ou grupo de gráficos, indicou-se o objetivo específico (OE) da investigação para o qual cada questão foi efetuada.

Questões 1ª parte

- Compreender o grau de envolvimento e relevância dos alunos na organização escolar.

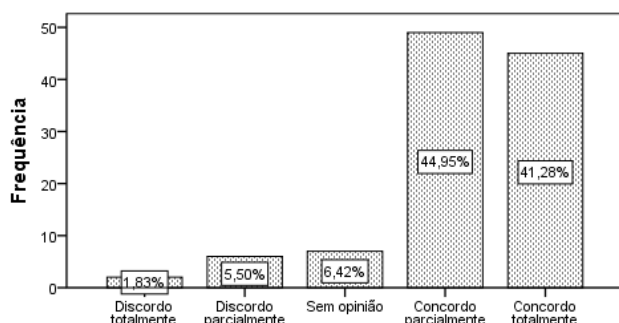


1- Foi-me dado a conhecer o Projeto Educativo do agrupamento.

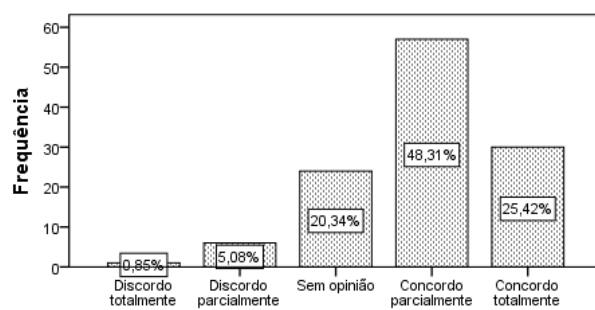


2- Foi-me dado a conhecer o Regulamento Interno do agrupamento.

OE6.1- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, ao nível da articulação e sequencialidade.

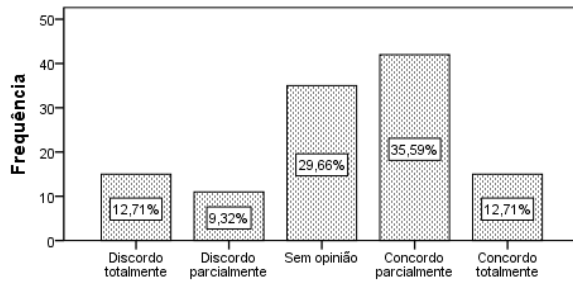


3- Quando entrei para a escola, a adaptação foi fácil.

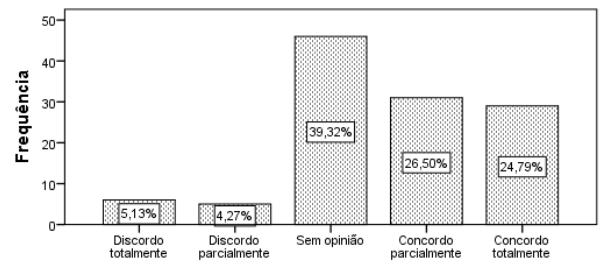


4- A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).

OE6.3- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, ao nível da diferenciação e dos apoios.



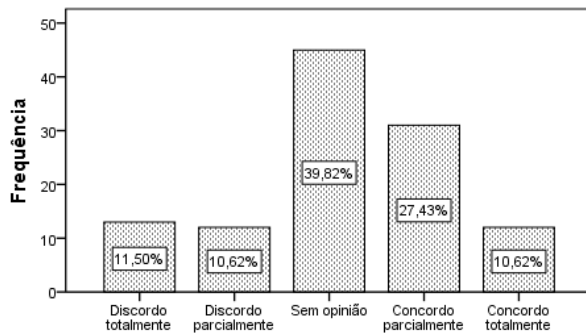
5- Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.



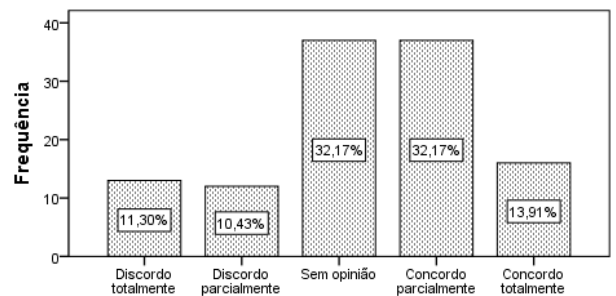
6- A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares favorece o desenvolvimento social dos alunos da turma.

Questões 2ª parte

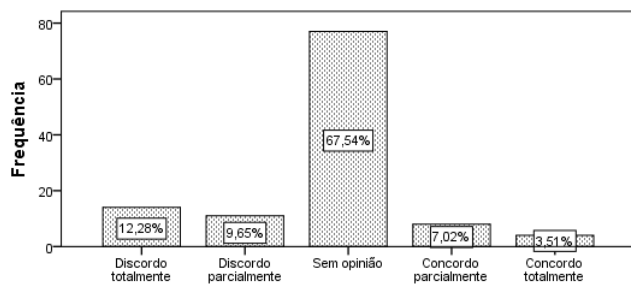
- Compreender o grau de envolvimento e relevância alunos na organização escolar.



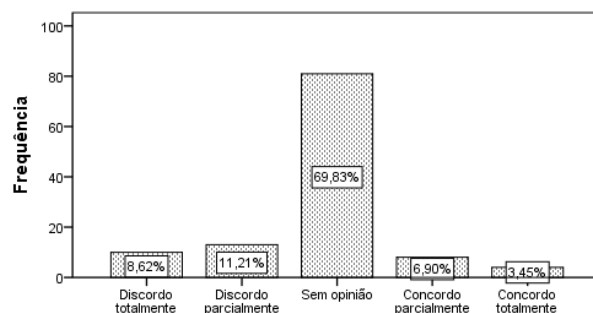
1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA



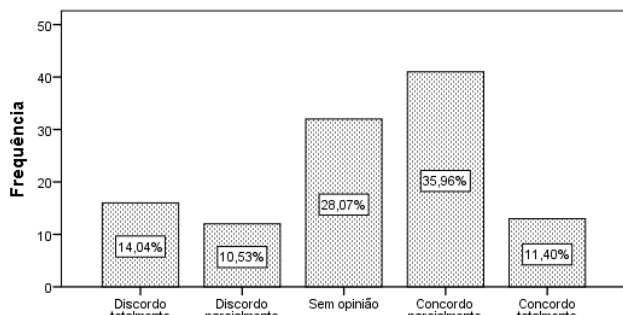
1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA



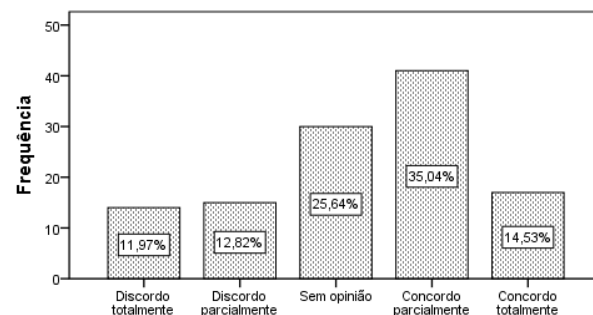
2- A direção reúne regularmente com a associação de estudantes. AA



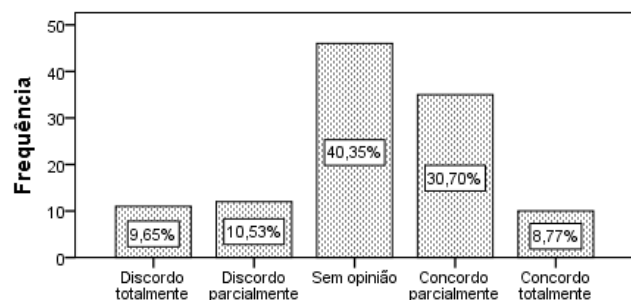
2- A direção reúne regularmente com a associação de estudantes.DA



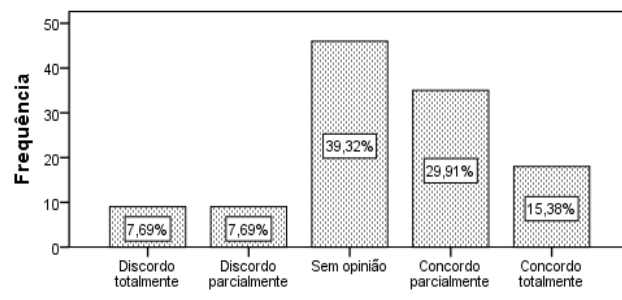
3- A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.AA



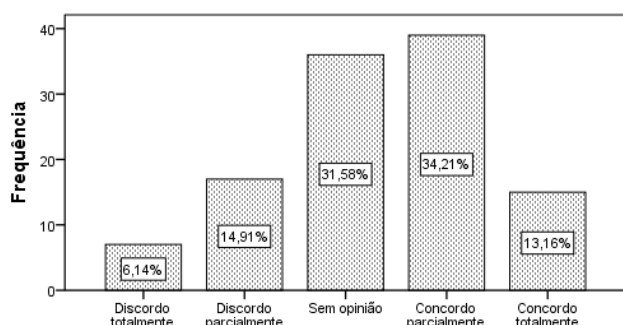
3- A direção apoia o desenvolvimento de atividades (culturais, desportivas...) propostas pelos alunos.DA



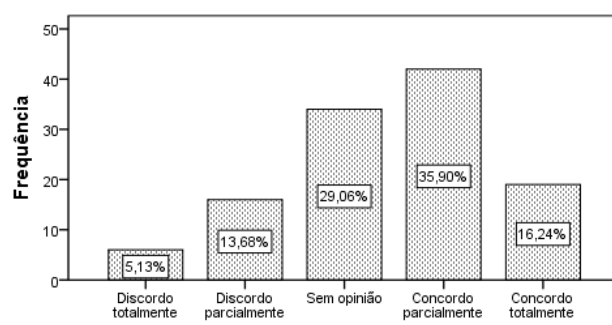
4- A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA



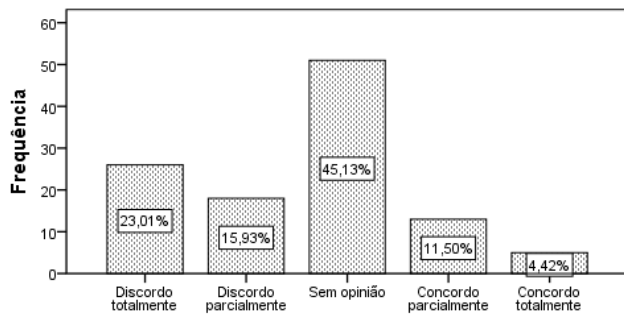
4- A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA



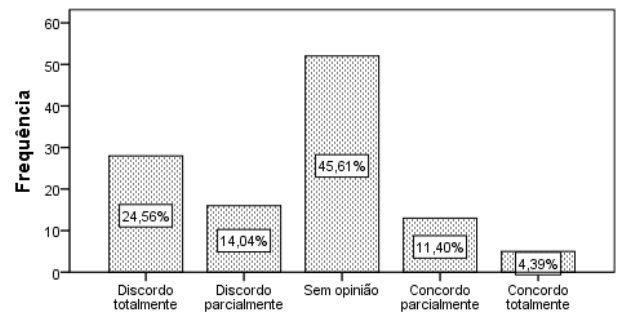
5- Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA



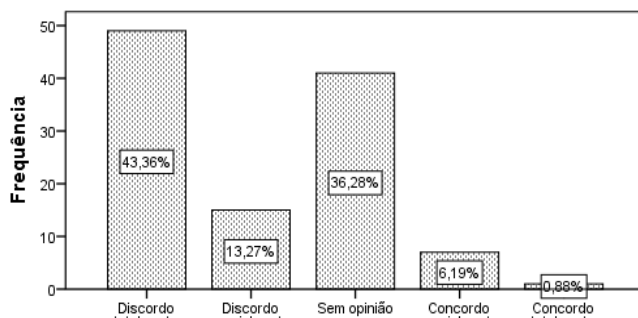
5- Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA



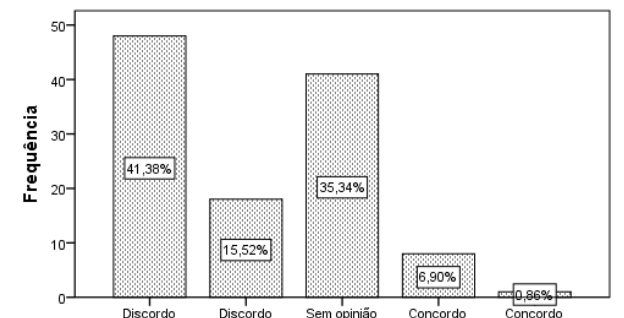
6- Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.AA



6- Nesta escola são feitas reuniões formais de alunos.DA

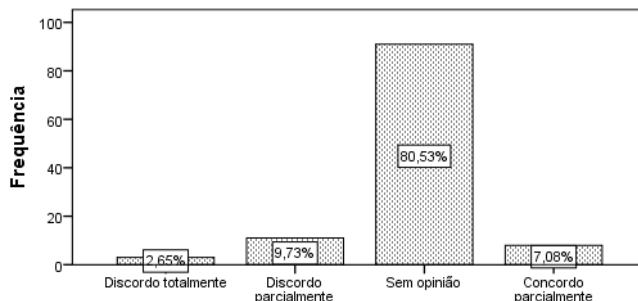


7- Participo em reuniões formais de alunos.AA

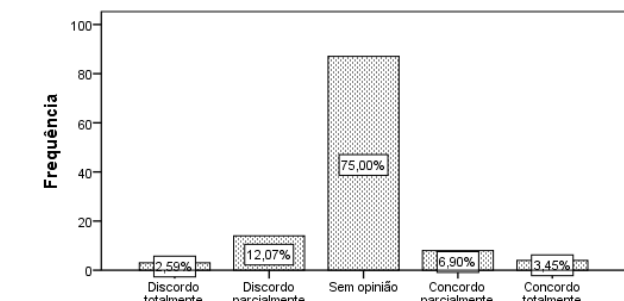


7- Participo em reuniões formais de alunos.DA

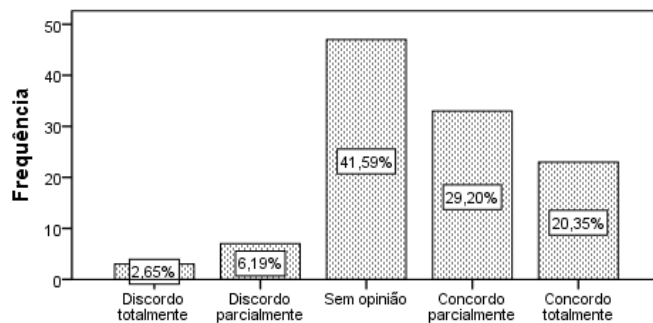
OE1- Conhecer as percepções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.



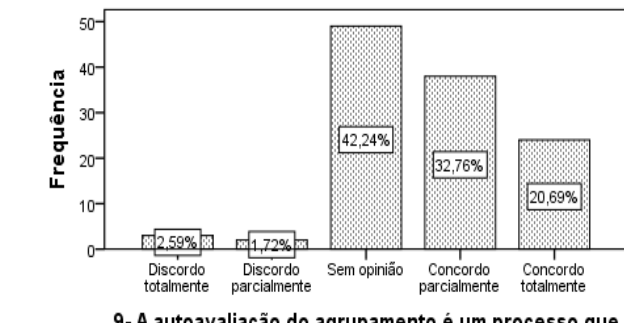
8- A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.AA



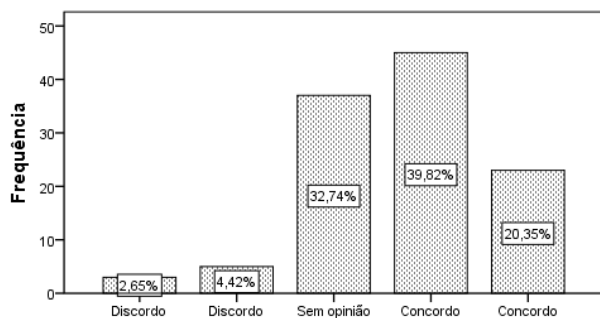
8- A autoavaliação do agrupamento é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.DA



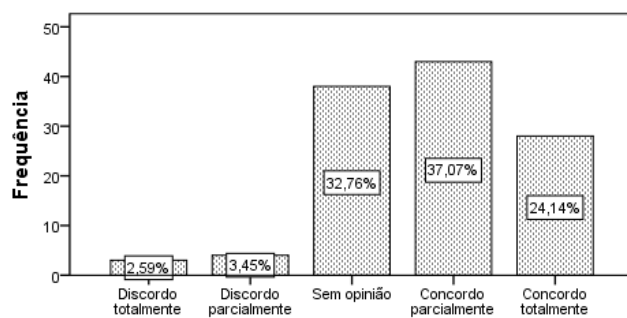
9- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA



9- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA

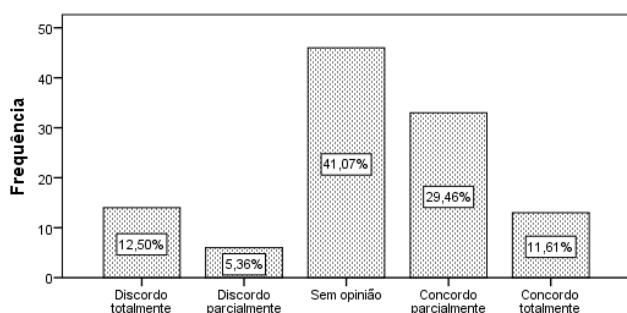


10- A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA

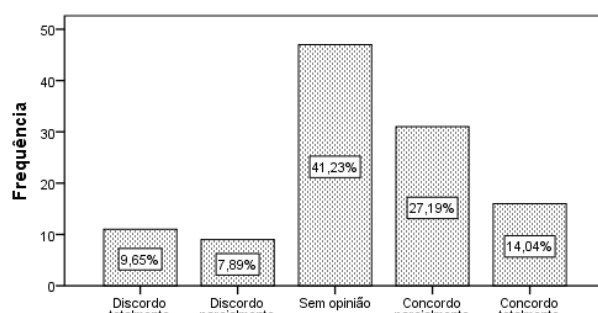


10- A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA

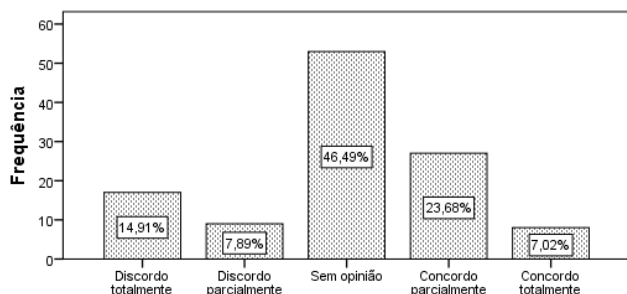
OE2- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação da escola objeto de estudo.



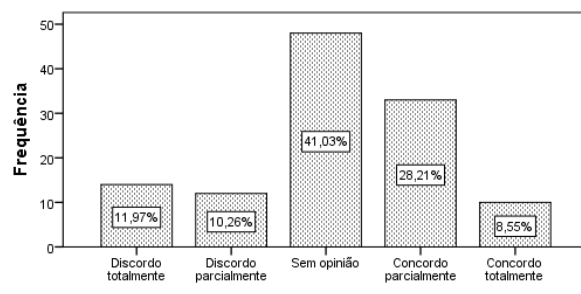
11- Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.AA



11- Nas reuniões formais de alunos, são discutidos os aspetos a melhorar na escola.DA

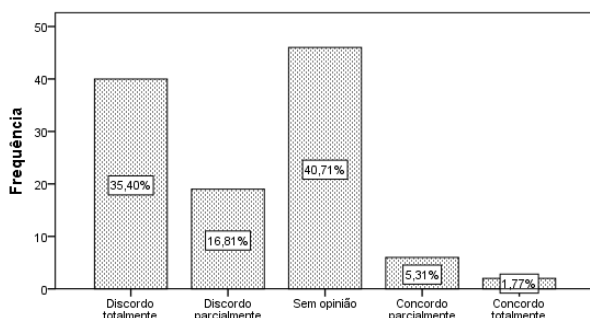


12- A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.AA

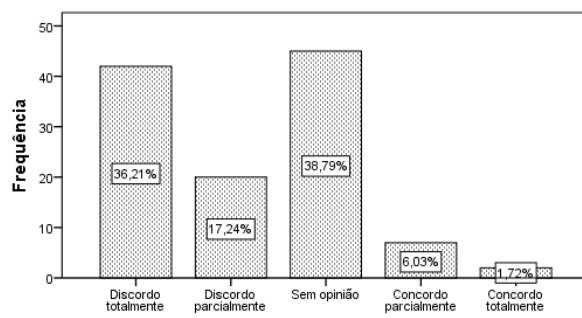


12- A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspetos a melhorar na escola.DA

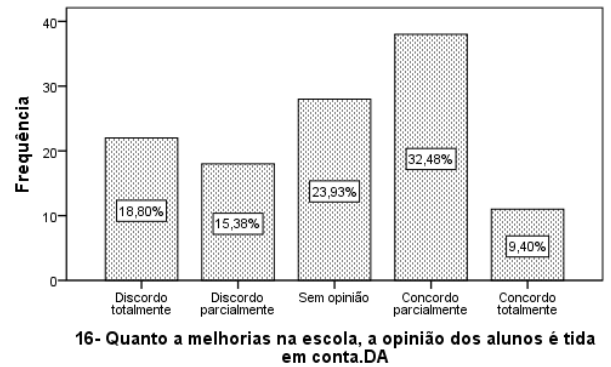
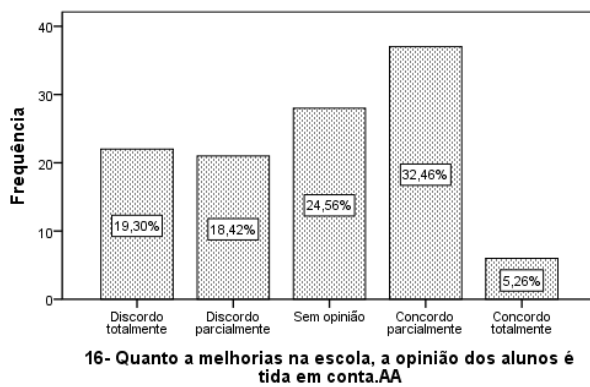
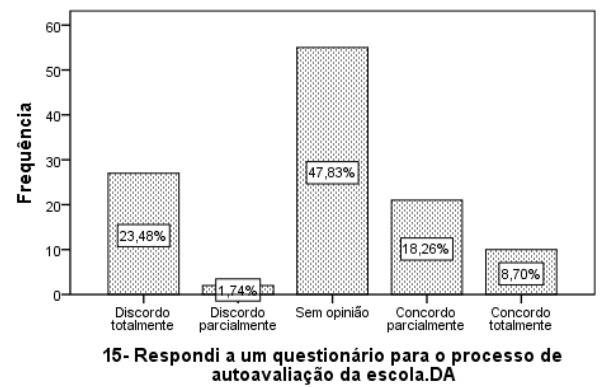
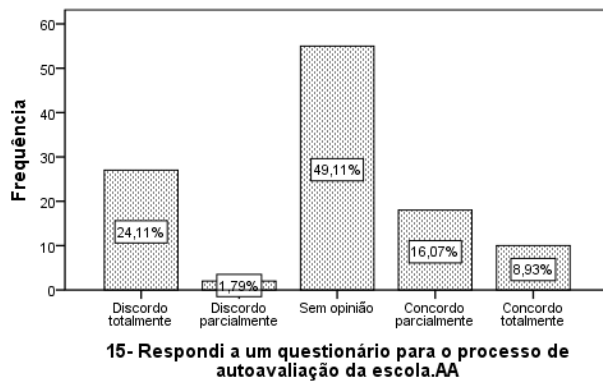
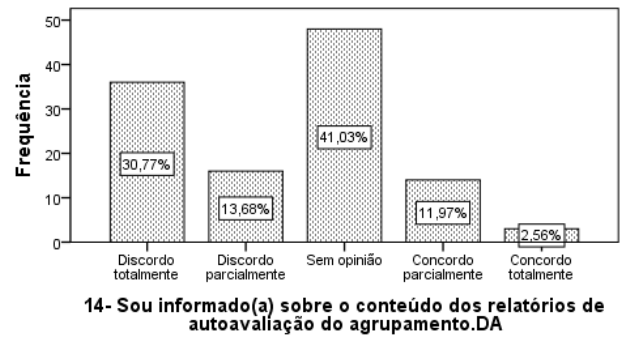
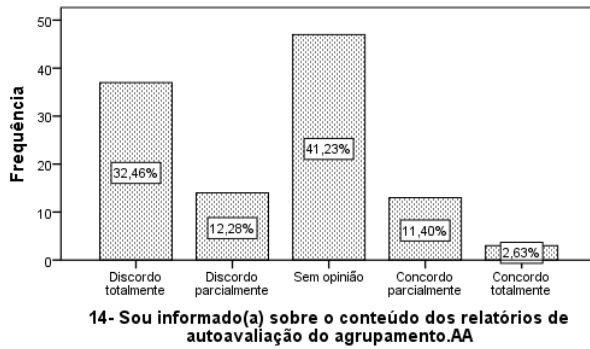
OE3- Caracterizar a participação dos alunos no processo de autoavaliação da escola.



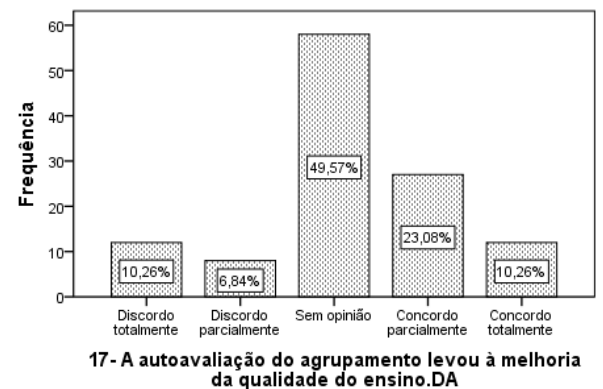
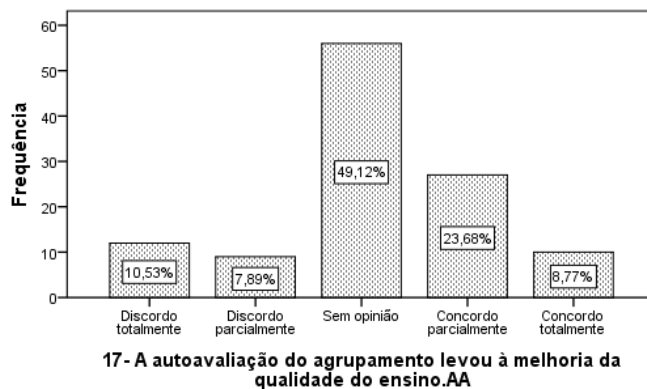
13- Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.AA

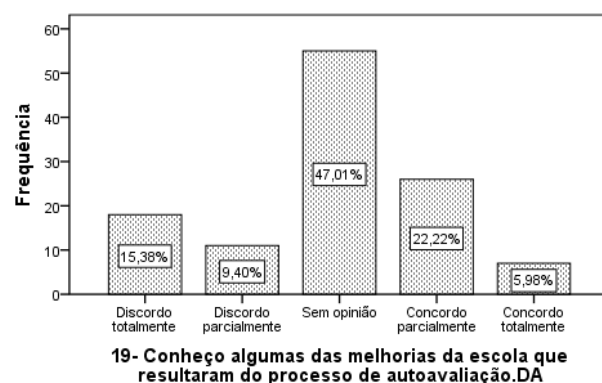
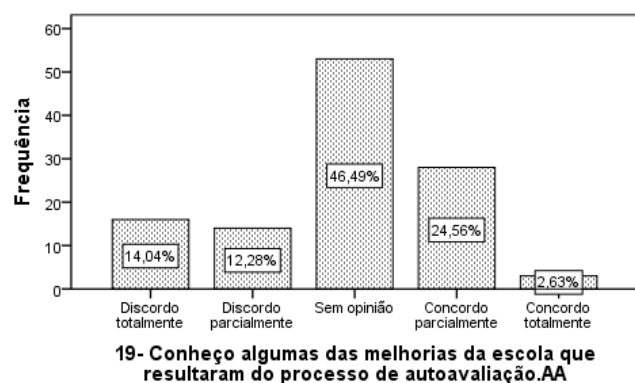
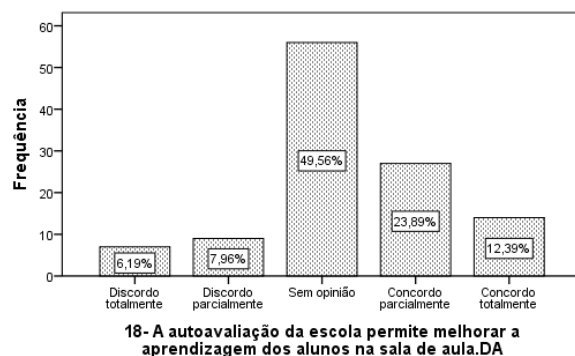
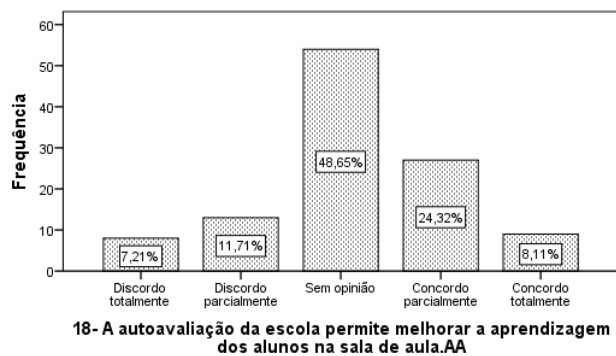


13- Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.DA

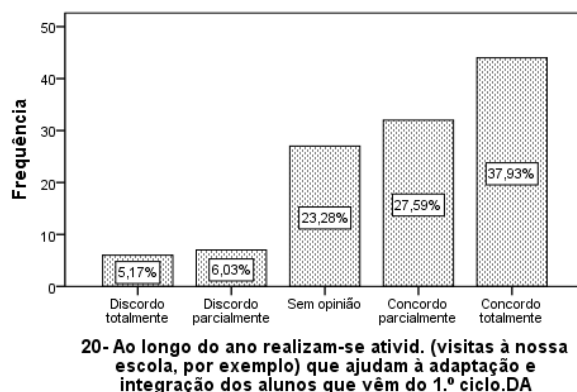
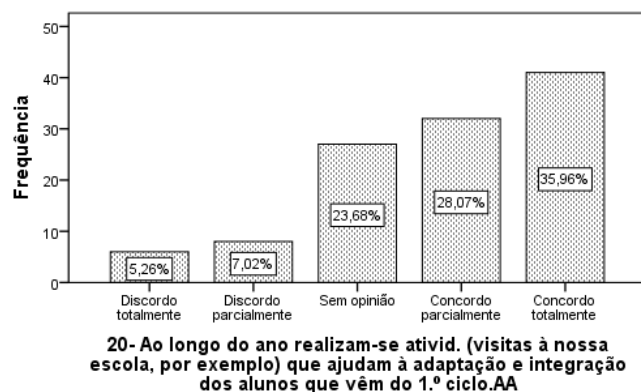


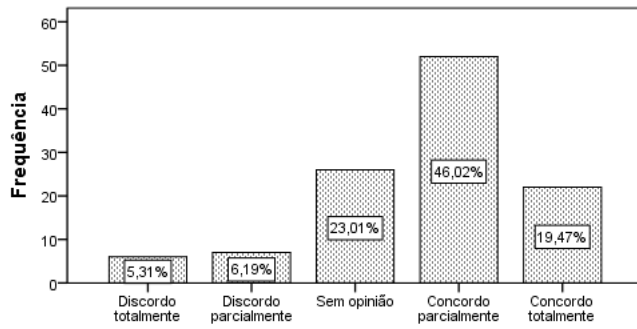
OE4- Identificar representações dos alunos sobre o impacto do processo de autoavaliação na escola em estudo.



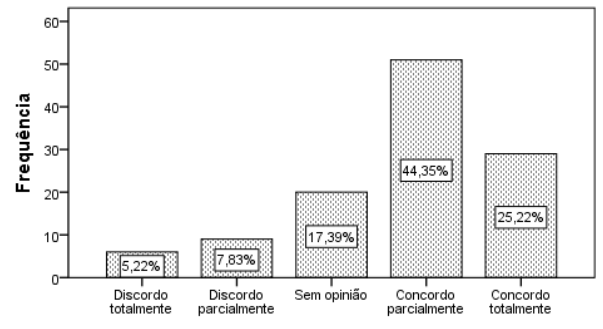


OE6.1- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível da articulação e sequencialidade.



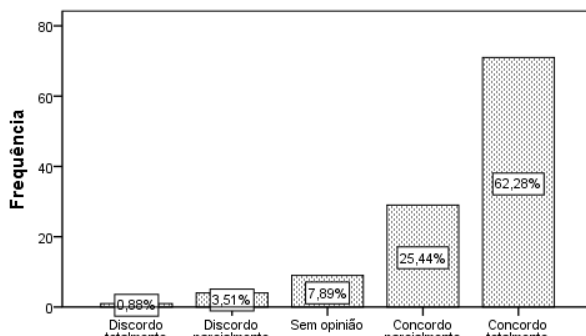


21- Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA

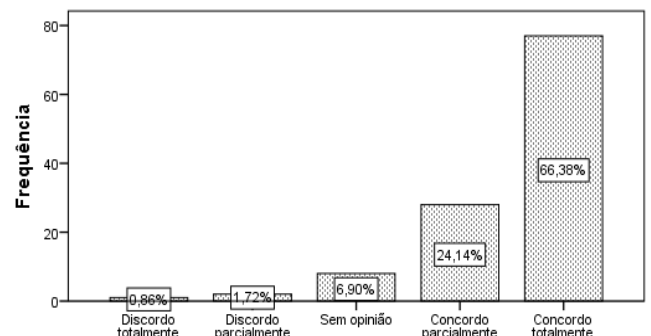


21- Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA

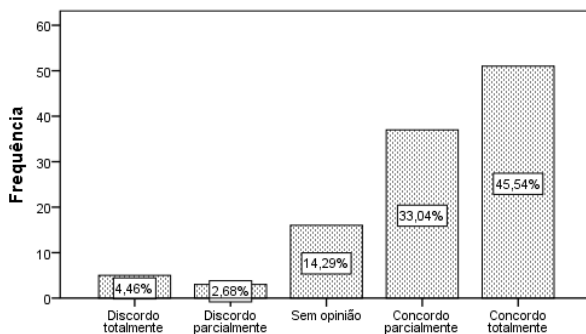
OE6.2- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.



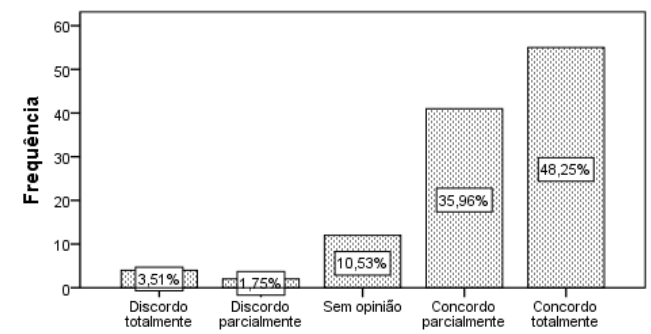
22- Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.AA



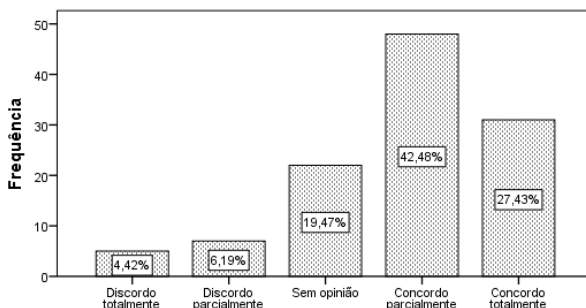
22- Os professores informaram-me sobre os critérios de avaliação das suas disciplinas.DA



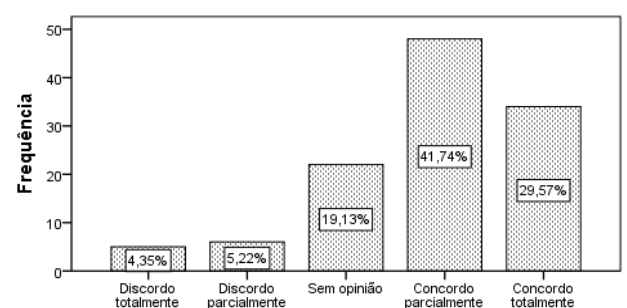
23- Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA



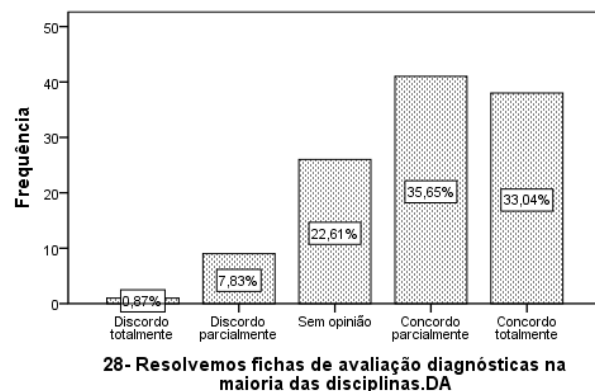
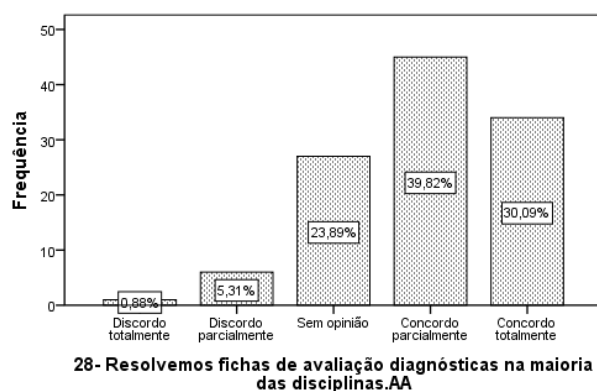
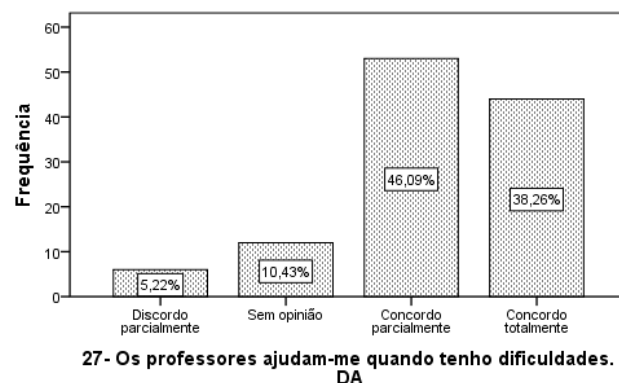
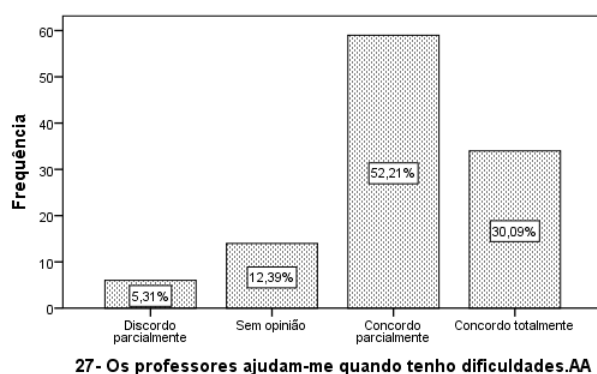
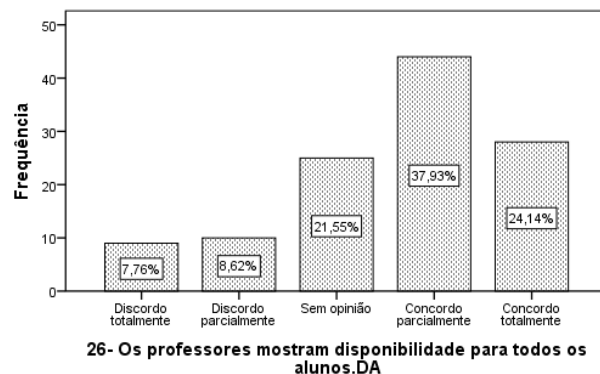
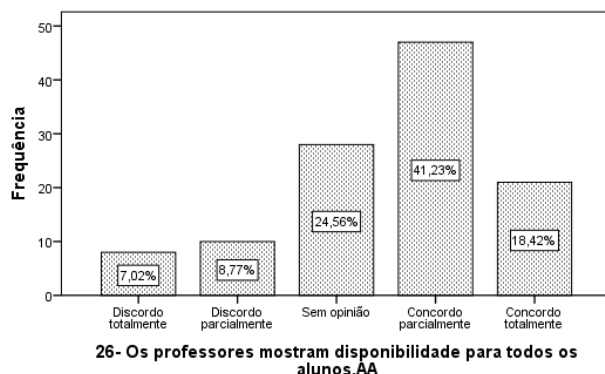
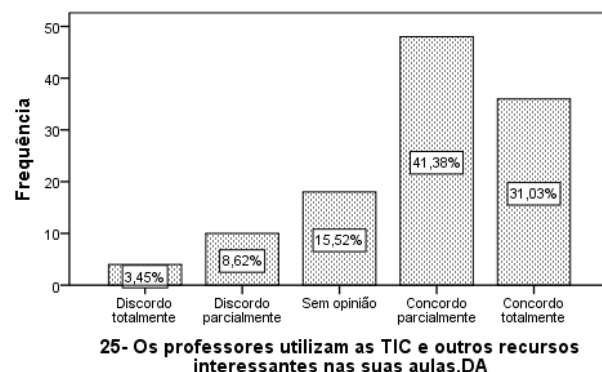
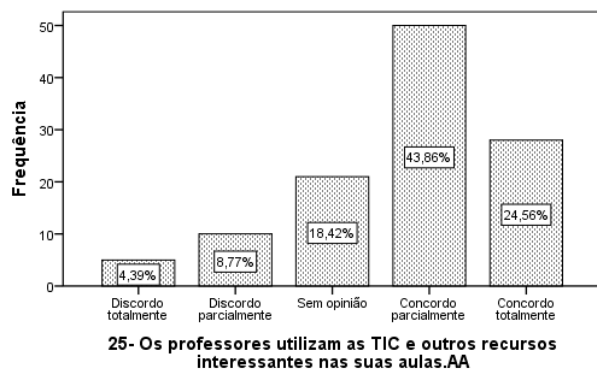
23- Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA

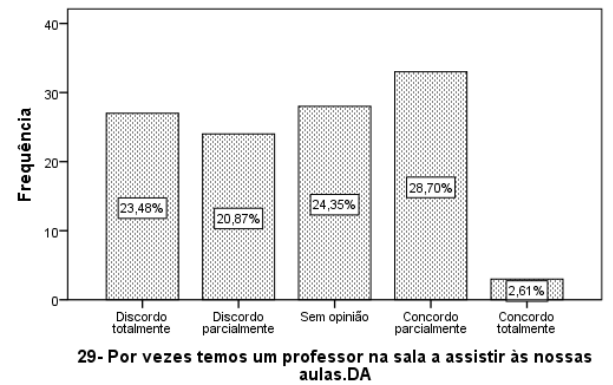


24- Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.AA

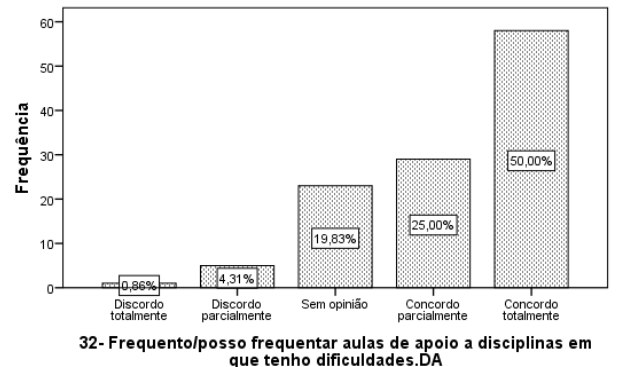
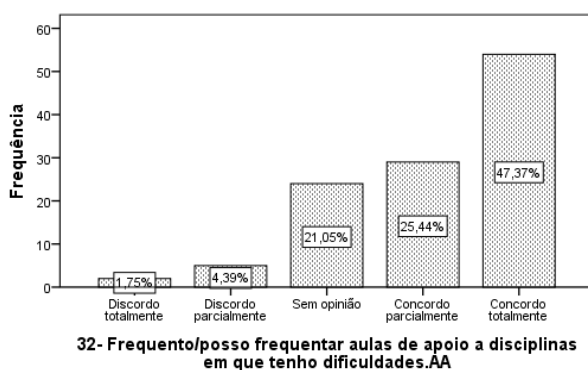
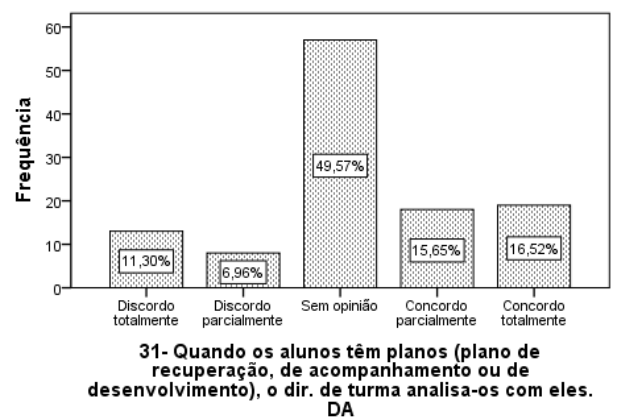
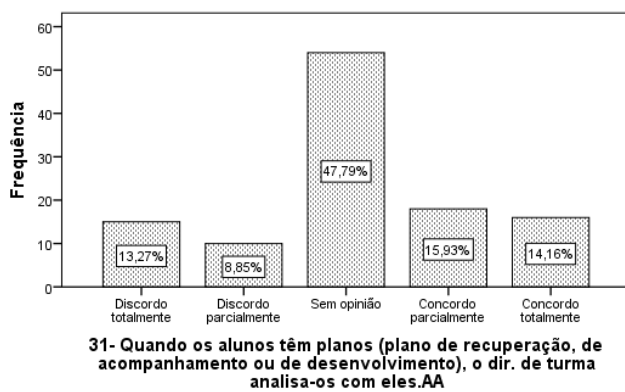
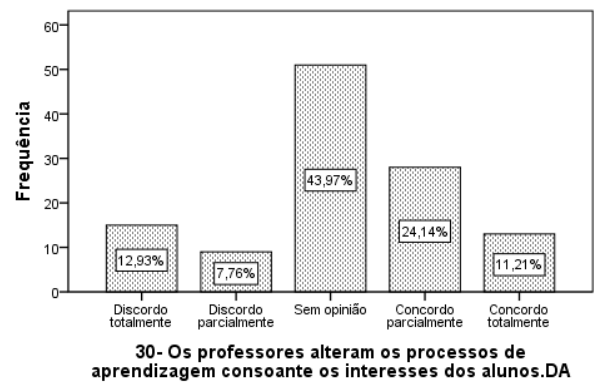
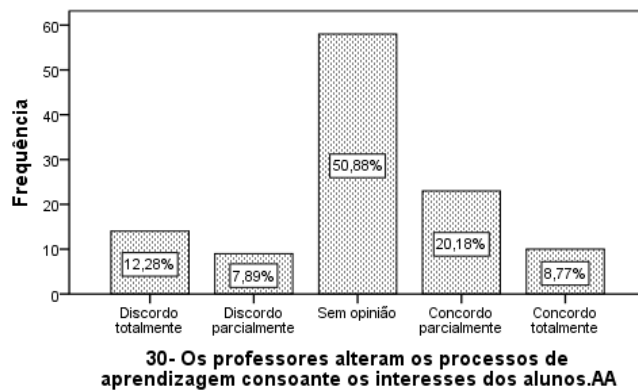


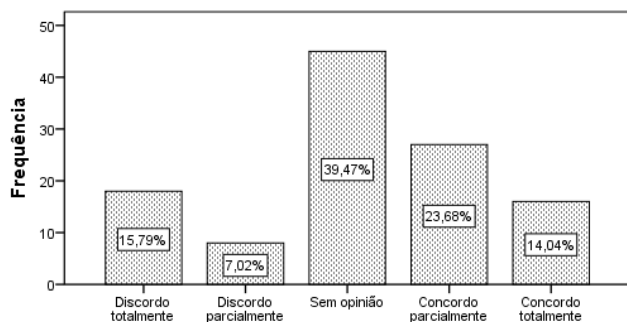
24- Os professores utilizam estratégias variadas para explicar a matéria.DA



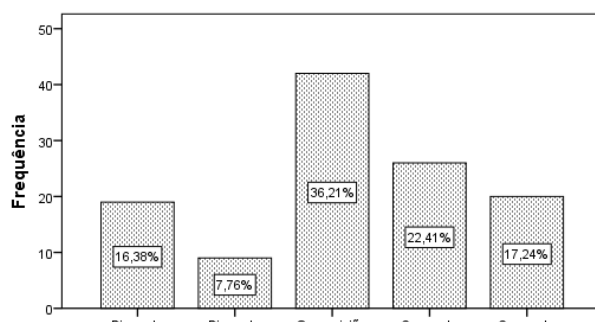


OE6.3- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível da diferenciação e dos apoios.

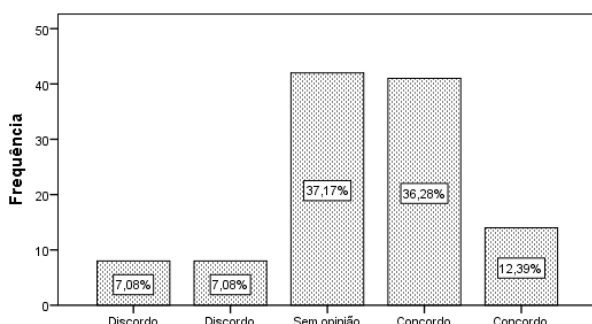




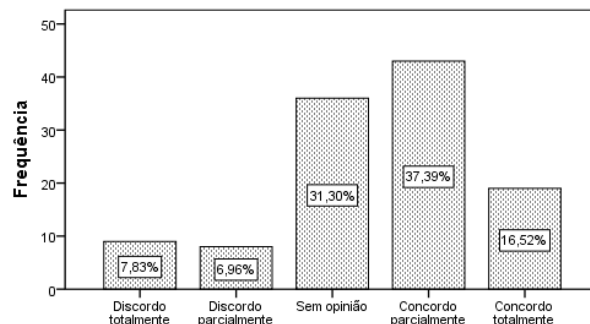
33- Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.AA



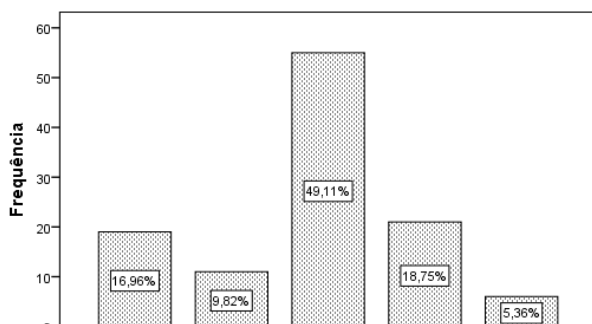
33- Existem professores, na sala de estudo, para tirar dúvidas aos alunos.DA



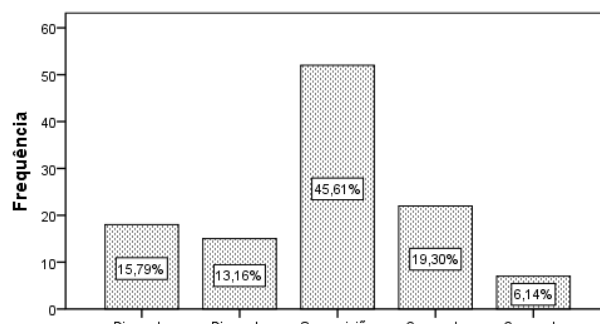
34- A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA



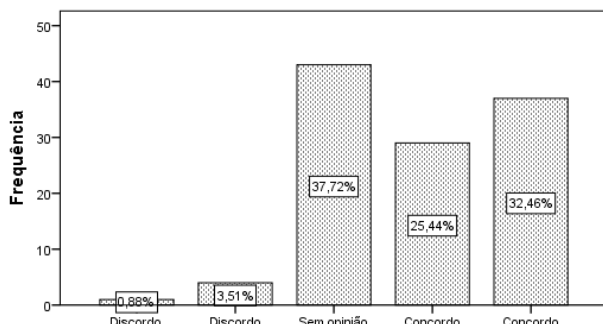
34- A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA



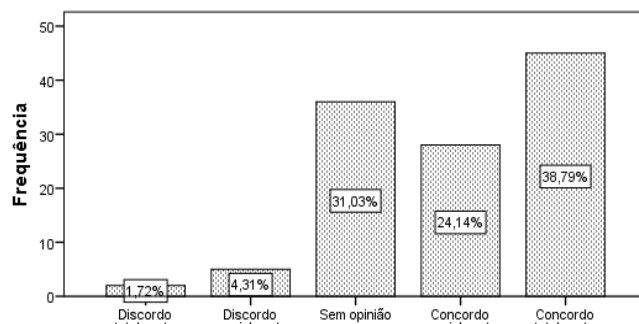
35- Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.AA



35- Os professores realizam atividades diferentes para alguns (grupos de) alunos.DA

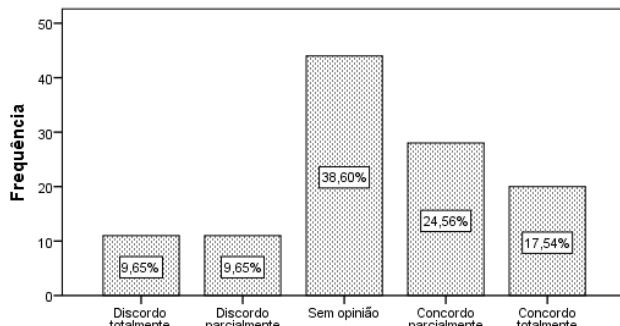


36- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA

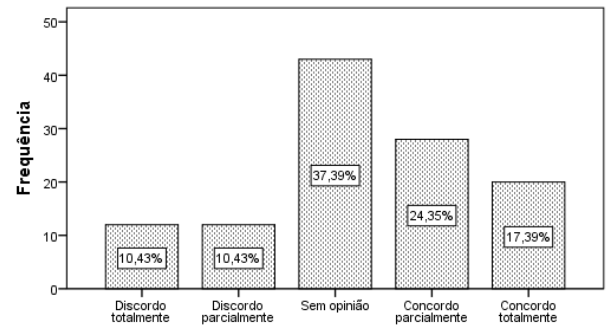


36- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA

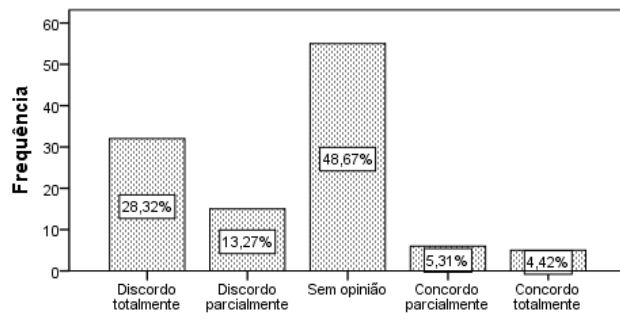
OE6- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo



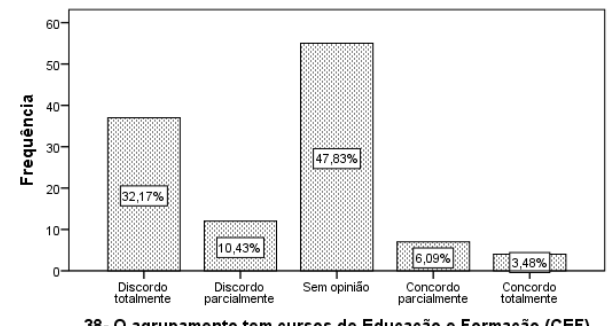
37- A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA



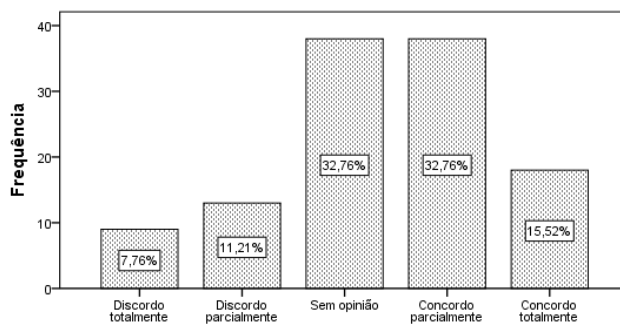
37- A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA



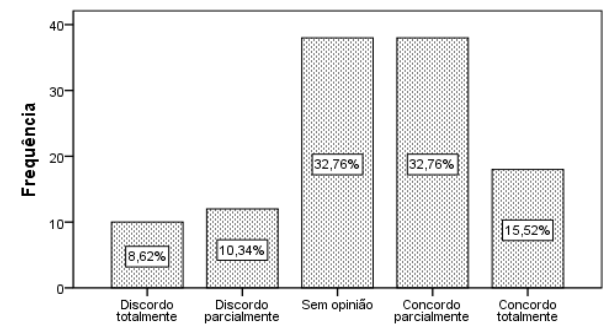
38- O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA



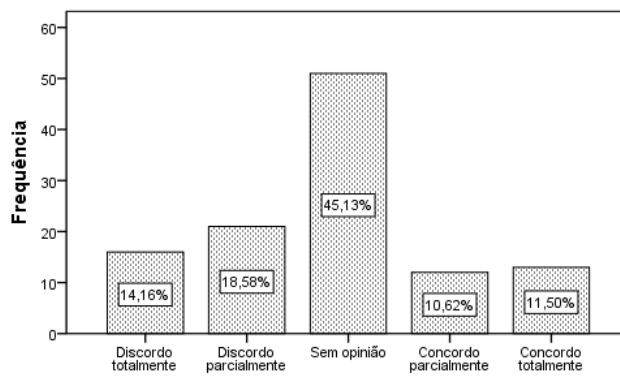
38- O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA



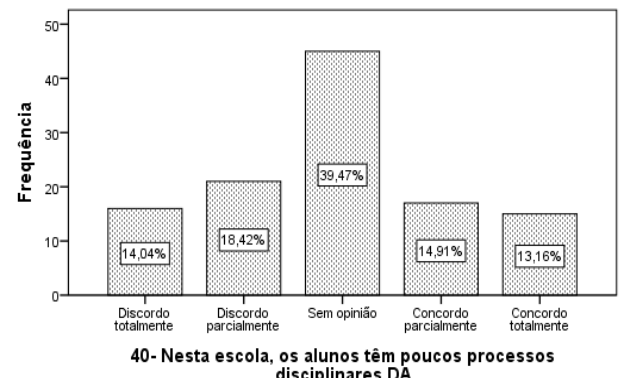
39- Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA



39- Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA

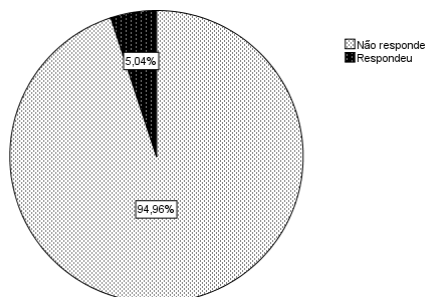


40- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA



40- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA

Questão aberta – Opinião sobre algum assunto da escola considerado importante



Anexo IX -CD**Análise estatística descritiva dos questionários dos encarregados de educação**

Seguem-se as tabelas resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos encarregados de educação do agrupamento em estudo. Para cada questão foi calculada a mediana (Mdn) e o intervalo interquartilico (IIQ).

Tabelas para determinação de Medianas e Intervalos Interquartílicos (Martins, 2011: 55)**Questões 1ª parte****1- Conheço o projeto educativo da escola do meu educando.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid					
	Discordo totalmente	9	2,9	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	14	4,5	4,7	7,7
	Sem opinião	43	14,0	14,3	22,0
	Concordo parcialmente	161	52,3	53,7	75,7
	Concordo totalmente	73	23,7	24,3	100,0
	Total	300	97,4	100,0	
Missing	Não responde	8	2,6		
Total		308	100,0		

Mdn=4
IIQ=0

2-Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid					
	Discordo totalmente	5	1,6	1,7	1,7
	Discordo parcialmente	2	,6	,7	2,3
	Sem opinião	48	15,6	15,8	18,2
	Concordo parcialmente	132	42,9	43,6	61,7
	Concordo totalmente	116	37,7	38,3	100,0
	Total	303	98,4	100,0	
Missing	Não responde	5	1,6		
Total		308	100,0		

Mdn=4
IIQ=1

3-A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	26	8,4	8,8	8,8
Discordo parcialmente	11	3,6	3,7	12,5
Sem opinião	106	34,4	35,7	48,1
Concordo parcialmente	109	35,4	36,7	84,8
Concordo totalmente	45	14,6	15,2	100,0
Total	297	96,4	100,0	
Missing				
Não responde	11	3,6		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

4-A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	4	1,3	1,4	1,4
Discordo parcialmente	10	3,2	3,4	4,8
Sem opinião	109	35,4	37,5	42,3
Concordo parcialmente	121	39,3	41,6	83,8
Concordo totalmente	47	15,3	16,2	100,0
Total	291	94,5	100,0	
Missing				
Não responde	17	5,5		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

5-Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	1,3	1,3
	Discordo parcialmente	14	4,5	6,0
	Sem opinião	25	8,1	14,2
	Concordo parcialmente	119	38,6	53,6
	Concordo totalmente	140	45,5	100,0
	Total	302	98,1	100,0
Missing	Não responde	6	1,9	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

6- integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas é favorável para o desenvolv. pessoal e social do meu educando.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	4,2	4,3
	Discordo parcialmente	11	3,6	8,0
	Sem opinião	55	17,9	26,3
	Concordo parcialmente	129	41,9	69,3
	Concordo totalmente	92	29,9	100,0
	Total	300	97,4	100,0
Missing	Não responde	7	2,3	
	Não válido	1	,3	
	Total	8	2,6	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

Questões 2ª parte

1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	7	2,3	2,5
	Discordo parcialmente	20	6,5	7,2
	Sem opinião	71	23,1	25,6
	Concordo parcialmente	120	39,0	43,3
	Concordo totalmente	59	19,2	21,3
Total	277	89,9	100,0	100,0
Missing	Não responde	30	9,7	
	Não válido	1	,3	
Total	31	10,1		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

1-A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	,6	,7
	Discordo parcialmente	20	6,5	7,5
	Sem opinião	65	21,1	24,3
	Concordo parcialmente	110	35,7	41,0
	Concordo totalmente	71	23,1	26,5
Total	268	87,0	100,0	100,0
Missing	Não responde	39	12,7	
	Não válido	1	,3	
Total	40	13,0		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

2-A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	8	2,6	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	22	7,1	8,1	11,1
	Sem opinião	88	28,6	32,6	43,7
	Concordo parcialmente	107	34,7	39,6	83,3
	Concordo totalmente	45	14,6	16,7	100,0
	Total	270	87,7	100,0	
Missing	Não responde	37	12,0		
	Não válido	1	,3		
	Total	38	12,3		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

2-A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	7	2,3	2,6	2,6
	Discordo parcialmente	19	6,2	7,0	9,6
	Sem opinião	87	28,2	32,2	41,9
	Concordo parcialmente	100	32,5	37,0	78,9
	Concordo totalmente	57	18,5	21,1	100,0
	Total	270	87,7	100,0	
Missing	Não responde	38	12,3		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

3-A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	4	1,3	1,5	1,5
	Discordo parcialmente	13	4,2	4,7	6,2
	Sem opinião	54	17,5	19,7	25,9
	Concordo parcialmente	117	38,0	42,7	68,6
	Concordo totalmente	86	27,9	31,4	100,0
Total	274	89,0	100,0		
Missing	Não responde	32	10,4		
	Não válido	2	,6		
Total	34	11,0			
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

3-A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1	1,1
	Discordo parcialmente	12	3,9	4,5	5,7
	Sem opinião	45	14,6	17,0	22,6
	Concordo parcialmente	110	35,7	41,5	64,2
	Concordo totalmente	95	30,8	35,8	100,0
Total	265	86,0	100,0		
Missing	Não responde	42	13,6		
	Não válido	1	,3		
Total	43	14,0			
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=1

4-Participo em atividades da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	15	4,9	5,6	5,6
	Discordo parcialmente	33	10,7	12,4	18,0
	Sem opinião	94	30,5	35,3	53,4
	Concordo parcialmente	95	30,8	35,7	89,1
	Concordo totalmente	29	9,4	10,9	100,0
	Total	266	86,4	100,0	
Missing	Não responde	41	13,3		
	Não válido	1	,3		
Total	42	13,6			
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

4-Participo em atividades da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	15	4,9	5,7	5,7
	Discordo parcialmente	32	10,4	12,2	17,9
	Sem opinião	90	29,2	34,2	52,1
	Concordo parcialmente	96	31,2	36,5	88,6
	Concordo totalmente	30	9,7	11,4	100,0
	Total	263	85,4	100,0	
Missing	Não responde	45	14,6		
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

5-Participo em reuniões de encarregados de educação.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	8	2,6	2,9
	Discordo parcialmente	3	1,0	4,0
	Sem opinião	26	8,4	13,6
	Concordo parcialmente	59	19,2	35,3
	Concordo totalmente	176	57,1	100,0
	Total	272	88,3	100,0
Missing	Não responde	34	11,0	
	Não válido	2	,6	
	Total	36	11,7	
Total		308	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

5-Participo em reuniões de encarregados de educação.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	7	2,3	2,6
	Discordo parcialmente	3	1,0	3,7
	Sem opinião	19	6,2	10,8
	Concordo parcialmente	50	16,2	29,5
	Concordo totalmente	189	61,4	100,0
	Total	268	87,0	100,0
Missing	Não responde	40	13,0	
Total		308	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

6-Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	1,3	1,5
	Discordo parcialmente	2	,6	,8
	Sem opinião	16	5,2	6,1
	Concordo parcialmente	45	14,6	17,2
	Concordo totalmente	194	63,0	74,3
Total	261	84,7	100,0	100,0
Missing	Não responde	47	15,3	
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

6-Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	1,0	1,2
	Sem opinião	17	5,5	6,6
	Concordo parcialmente	43	14,0	16,7
	Concordo totalmente	195	63,3	75,6
Total	258	83,8	100,0	100,0
Missing	Não responde	50	16,2	
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

7-A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	26	8,4	9,6	9,6
	Discordo parcialmente	23	7,5	8,5	18,1
	Sem opinião	138	44,8	51,1	69,3
	Concordo parcialmente	58	18,8	21,5	90,7
	Concordo totalmente	25	8,1	9,3	100,0
Total	270	87,7	100,0		
Missing	Não responde	37	12,0		
	Não válido	1	,3		
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

7-A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a prestação de contas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	26	8,4	9,9	9,9
	Discordo parcialmente	21	6,8	8,0	17,9
	Sem opinião	137	44,5	52,1	70,0
	Concordo parcialmente	58	18,8	22,1	92,0
	Concordo totalmente	21	6,8	8,0	100,0
Total	263	85,4	100,0		
Missing	Não responde	45	14,6		
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

8-A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1	1,1
	Discordo parcialmente	4	1,3	1,5	2,5
	Sem opinião	61	19,8	22,2	24,7
	Concordo parcialmente	132	42,9	48,0	72,7
	Concordo totalmente	75	24,4	27,3	100,0
	Total	275	89,3	100,0	
Missing	Não responde	33	10,7		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

8-A autoavaliação da escola é um processo que pretende essencialmente a sua melhoria.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,3	,4	,4
	Discordo parcialmente	2	,6	,7	1,1
	Sem opinião	59	19,2	21,9	23,0
	Concordo parcialmente	120	39,0	44,6	67,7
	Concordo totalmente	87	28,2	32,3	100,0
	Total	269	87,3	100,0	
Missing	Não responde	39	12,7		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

9-A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	,6	,8
	Discordo parcialmente	10	3,2	3,8
	Sem opinião	62	20,1	23,3
	Concordo parcialmente	101	32,8	38,0
	Concordo totalmente	91	29,5	34,2
Total	266	86,4	100,0	100,0
Missing	Não responde	40	13,0	
	Não válido	2	,6	
Total	42	13,6		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

9-A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,3	,4
	Discordo parcialmente	6	1,9	2,2
	Sem opinião	56	18,2	21,0
	Concordo parcialmente	100	32,5	37,5
	Concordo totalmente	104	33,8	39,0
Total	267	86,7	100,0	100,0
Missing	Não responde	40	13,0	
	Não válido	1	,3	
Total	41	13,3		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

10-São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	19	6,2	6,9	6,9
	Discordo parcialmente	34	11,0	12,4	19,3
	Sem opinião	84	27,3	30,7	50,0
	Concordo parcialmente	94	30,5	34,3	84,3
	Concordo totalmente	43	14,0	15,7	100,0
Total	274	89,0	100,0		
Missing	Não responde	33	10,7		
	Não válido	1	,3		
Total	34	11,0			
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

10-São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	16	5,2	6,0	6,0
	Discordo parcialmente	33	10,7	12,3	18,3
	Sem opinião	75	24,4	28,0	46,3
	Concordo parcialmente	96	31,2	35,8	82,1
	Concordo totalmente	48	15,6	17,9	100,0
Total	268	87,0	100,0		
Missing	Não responde	40	13,0		
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=1

11-Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	14	4,5	5,1	5,1
Discordo parcialmente	23	7,5	8,3	13,4
Sem opinião	60	19,5	21,7	35,1
Concordo parcialmente	106	34,4	38,4	73,6
Concordo totalmente	73	23,7	26,4	100,0
Total	276	89,6	100,0	
Missing				
Não responde	32	10,4		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

11-Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	10	3,2	3,7	3,7
Discordo parcialmente	29	9,4	10,7	14,4
Sem opinião	50	16,2	18,5	33,0
Concordo parcialmente	99	32,1	36,7	69,6
Concordo totalmente	82	26,6	30,4	100,0
Total	270	87,7	100,0	
Missing				
Não responde	38	12,3		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

12-Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	7	2,3	2,5	2,5
Discordo parcialmente	7	2,3	2,5	5,1
Sem opinião	44	14,3	15,9	20,9
Concordo parcialmente	93	30,2	33,6	54,5
Concordo totalmente	126	40,9	45,5	100,0
Total	277	89,9	100,0	
Missing				
Não responde	31	10,1		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

12-Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	8	2,6	2,9	2,9
Discordo parcialmente	6	1,9	2,2	5,1
Sem opinião	39	12,7	14,3	19,5
Concordo parcialmente	86	27,9	31,6	51,1
Concordo totalmente	133	43,2	48,9	100,0
Total	272	88,3	100,0	
Missing				
Não responde	36	11,7		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

13-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	72	23,4	26,1
	Discordo parcialmente	24	7,8	34,8
	Sem opinião	113	36,7	75,7
	Concordo parcialmente	43	14,0	91,3
	Concordo totalmente	24	7,8	100,0
	Total	276	89,6	100,0
Missing	Não responde	32	10,4	
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

13-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	75	24,4	27,7
	Discordo parcialmente	26	8,4	37,3
	Sem opinião	104	33,8	75,6
	Concordo parcialmente	42	13,6	91,1
	Concordo totalmente	24	7,8	100,0
	Total	271	88,0	100,0
Missing	Não responde	37	12,0	
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

14-Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	49	15,9	18,1
	Discordo parcialmente	16	5,2	24,0
	Sem opinião	108	35,1	63,8
	Concordo parcialmente	57	18,5	84,9
	Concordo totalmente	41	13,3	100,0
Total	271	88,0	100,0	
Missing	Não responde	37	12,0	
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

14-Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	48	15,6	18,3
	Discordo parcialmente	21	6,8	26,2
	Sem opinião	99	32,1	63,9
	Concordo parcialmente	49	15,9	82,5
	Concordo totalmente	46	14,9	100,0
Total	263	85,4	100,0	
Missing	Não responde	44	14,3	
	Não válido	1	,3	
Total	45	14,6		
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

15-Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	22	7,1	8,2	8,2
	Discordo parcialmente	18	5,8	6,7	14,9
	Sem opinião	132	42,9	49,3	64,2
	Concordo parcialmente	69	22,4	25,7	89,9
	Concordo totalmente	27	8,8	10,1	100,0
Missing	Total	268	87,0	100,0	
	Não responde	38	12,3		
	Não válido	2	,6		
Total	40	13,0			
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

15-Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	19	6,2	7,3	7,3
	Discordo parcialmente	21	6,8	8,0	15,3
	Sem opinião	123	39,9	46,9	62,2
	Concordo parcialmente	68	22,1	26,0	88,2
	Concordo totalmente	31	10,1	11,8	100,0
Missing	Total	262	85,1	100,0	
	Não responde	43	14,0		
	Não válido	3	1,0		
Total	46	14,9			
Total	308	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

16-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação da escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	35	11,4	13,2	13,2
Discordo parcialmente	23	7,5	8,6	21,8
Sem opinião	96	31,2	36,1	57,9
Concordo parcialmente	75	24,4	28,2	86,1
Concordo totalmente	37	12,0	13,9	100,0
Total	266	86,4	100,0	
Missing				
Não responde	42	13,6		
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

16-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação da escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	34	11,0	13,0	13,0
Discordo parcialmente	27	8,8	10,3	23,3
Sem opinião	89	28,9	34,0	57,3
Concordo parcialmente	72	23,4	27,5	84,7
Concordo totalmente	40	13,0	15,3	100,0
Total	262	85,1	100,0	
Missing				
Não responde	46	14,9		
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

17-A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	6	1,9	2,3
	Discordo parcialmente	11	3,6	4,2
	Sem opinião	111	36,0	42,4
	Concordo parcialmente	94	30,5	35,9
	Concordo totalmente	40	13,0	15,3
Total	262	85,1	100,0	100,0
Missing	Não responde	46	14,9	
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

17-A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	1,6	1,9
	Discordo parcialmente	9	2,9	3,5
	Sem opinião	111	36,0	42,7
	Concordo parcialmente	83	26,9	31,9
	Concordo totalmente	52	16,9	20,0
Total	260	84,4	100,0	100,0
Missing	Não responde	48	15,6	
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

18-As áreas em que ocorreram melhorias na escola, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	1,6	1,9
	Discordo parcialmente	10	3,2	5,6
	Sem opinião	144	46,8	59,1
	Concordo parcialmente	87	28,2	91,4
	Concordo totalmente	23	7,5	100,0
Total	269	87,3	100,0	
Missing	Não responde	38	12,3	
	Não válido	1	,3	
Total	39	12,7		
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

18-As áreas em que ocorreram melhorias na escola, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1
	Discordo parcialmente	11	3,6	5,3
	Sem opinião	137	44,5	56,8
	Concordo parcialmente	88	28,6	89,8
	Concordo totalmente	27	8,8	100,0
Total	266	86,4	100,0	
Missing	Não responde	41	13,3	
	Não válido	1	,3	
Total	42	13,6		
Total	308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

19-A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	15	4,9	5,6	5,6
	Discordo parcialmente	7	2,3	2,6	8,2
	Sem opinião	51	16,6	19,0	27,2
	Concordo parcialmente	119	38,6	44,4	71,6
	Concordo totalmente	76	24,7	28,4	100,0
Total	268	87,0	100,0		
Missing	Não responde	40	13,0		
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

19-A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	9	2,9	3,4	3,4
	Discordo parcialmente	9	2,9	3,4	6,7
	Sem opinião	50	16,2	18,7	25,4
	Concordo parcialmente	124	40,3	46,3	71,6
	Concordo totalmente	76	24,7	28,4	100,0
Total	268	87,0	100,0		
Missing	Não responde	39	12,7		
	Não válido	1	,3		
Total	40	13,0			
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

20-Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	24	7,8	8,8	8,8
	Discordo parcialmente	13	4,2	4,7	13,5
	Sem opinião	56	18,2	20,4	33,9
	Concordo parcialmente	103	33,4	37,6	71,5
	Concordo totalmente	78	25,3	28,5	100,0
Total	274	89,0	100,0		
Missing	Não responde	33	10,7		
	Não válido	1	,3		
Total	34	11,0			
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

20-Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	20	6,5	7,5	7,5
	Discordo parcialmente	16	5,2	6,0	13,5
	Sem opinião	52	16,9	19,5	33,1
	Concordo parcialmente	96	31,2	36,1	69,2
	Concordo totalmente	82	26,6	30,8	100,0
Total	266	86,4	100,0		
Missing	Não responde	42	13,6		
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

21-Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação das várias disciplinas que o meu educando tem.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	9	2,9	3,3	3,3
	Discordo parcialmente	11	3,6	4,0	7,3
	Sem opinião	27	8,8	9,8	17,1
	Concordo parcialmente	105	34,1	38,2	55,3
	Concordo totalmente	123	39,9	44,7	100,0
	Total	275	89,3	100,0	
Missing	Não responde	33	10,7		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

21-Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação das várias disciplinas que o meu educando tem.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	7	2,3	2,6	2,6
	Discordo parcialmente	5	1,6	1,9	4,4
	Sem opinião	19	6,2	7,0	11,5
	Concordo parcialmente	107	34,7	39,6	51,1
	Concordo totalmente	132	42,9	48,9	100,0
	Total	270	87,7	100,0	
Missing	Não responde	38	12,3		
Total		308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

22-0 meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	,6	,7	,7
Discordo parcialmente	4	1,3	1,5	2,2
Sem opinião	23	7,5	8,5	10,7
Concordo parcialmente	82	26,6	30,1	40,8
Concordo totalmente	161	52,3	59,2	100,0
Total	272	88,3	100,0	
Missing				
Não responde	35	11,4		
Não válido	1	,3		
Total	36	11,7		
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

22-0 meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	5	1,6	1,9	1,9
Sem opinião	17	5,5	6,4	8,3
Concordo parcialmente	80	26,0	30,3	38,6
Concordo totalmente	162	52,6	61,4	100,0
Total	264	85,7	100,0	
Missing				
Não responde	43	14,0		
Não válido	1	,3		
Total	44	14,3		
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

23-Sou aconselhado(a), pelo diretor de turma, sob a forma como devo orientar o meu educando no seu estudo.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	12	3,9	4,4	4,4
	Discordo parcialmente	13	4,2	4,8	9,2
	Sem opinião	43	14,0	15,9	25,1
	Concordo parcialmente	102	33,1	37,6	62,7
	Concordo totalmente	101	32,8	37,3	100,0
Total	271	88,0	100,0		
Missing	Não responde	37	12,0		
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=2

23-Sou aconselhado(a), pelo diretor de turma, sob a forma como devo orientar o meu educando no seu estudo.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	9	2,9	3,4	3,4
	Discordo parcialmente	14	4,5	5,2	8,6
	Sem opinião	38	12,3	14,2	22,8
	Concordo parcialmente	98	31,8	36,7	59,6
	Concordo totalmente	108	35,1	40,4	100,0
Total	267	86,7	100,0		
Missing	Não responde	41	13,3		
Total	308	100,0			

Mdn=4

IIQ=1

24-0 meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	33	10,7	12,4
	Discordo parcialmente	14	4,5	17,6
	Sem opinião	53	17,2	37,5
	Concordo parcialmente	71	23,1	64,0
	Concordo totalmente	96	31,2	100,0
Total	267	86,7	100,0	
Missing	Não responde	40	13,0	
	Não válido	1	,3	
Total	41	13,3		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

24-0 meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	33	10,7	12,5
	Discordo parcialmente	16	5,2	18,6
	Sem opinião	51	16,6	37,9
	Concordo parcialmente	72	23,4	65,2
	Concordo totalmente	92	29,9	100,0
Total	264	85,7	100,0	
Missing	Não responde	44	14,3	
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

25-Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1
	Discordo parcialmente	8	2,6	4,0
	Sem opinião	38	12,3	17,9
	Concordo parcialmente	102	33,1	55,3
	Concordo totalmente	122	39,6	100,0
	Total	273	88,6	100,0
Missing	Não responde	35	11,4	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

25-Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	,6	,7
	Discordo parcialmente	8	2,6	3,7
	Sem opinião	32	10,4	15,6
	Concordo parcialmente	106	34,4	54,8
	Concordo totalmente	122	39,6	100,0
	Total	270	87,7	100,0
Missing	Não responde	37	12,0	
	Não válido	1	,3	
	Total	38	12,3	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

26-Sou contactado(a) pelo diretor de turma sempre que tal se justifica.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	1,0	1,1	1,1
Discordo parcialmente	4	1,3	1,5	2,6
Sem opinião	33	10,7	12,1	14,7
Concordo parcialmente	67	21,8	24,6	39,3
Concordo totalmente	165	53,6	60,7	100,0
Total	272	88,3	100,0	
Missing				
Não responde	36	11,7		
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

26-Sou contactado(a) pelo diretor de turma sempre que tal se justifica.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	3	1,0	1,1	1,1
Sem opinião	33	10,7	12,6	13,7
Concordo parcialmente	66	21,4	25,2	38,9
Concordo totalmente	160	51,9	61,1	100,0
Total	262	85,1	100,0	
Missing				
Não responde	46	14,9		
Total	308	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

27-Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	1,6	1,8
	Discordo parcialmente	8	2,6	4,7
	Sem opinião	97	31,5	40,0
	Concordo parcialmente	83	26,9	70,2
	Concordo totalmente	82	26,6	100,0
Total	275	89,3	100,0	
Missing	Não responde	33	10,7	
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

27-Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1
	Discordo parcialmente	9	2,9	4,5
	Sem opinião	99	32,1	41,4
	Concordo parcialmente	77	25,0	70,1
	Concordo totalmente	80	26,0	100,0
Total	268	87,0	100,0	
Missing	Não responde	40	13,0	
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

28-A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	1,0	1,1
	Discordo parcialmente	12	3,9	5,4
	Sem opinião	64	20,8	28,6
	Concordo parcialmente	129	41,9	75,4
	Concordo totalmente	68	22,1	100,0
	Total	276	89,6	100,0
Missing	Não responde	32	10,4	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

28-A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	17	5,5	6,3
	Sem opinião	56	18,2	27,0
	Concordo parcialmente	124	40,3	73,0
	Concordo totalmente	73	23,7	100,0
	Total	270	87,7	100,0
Missing	Não responde	38	12,3	
Total		308	100,0	

Mdn=4

IIQ=2

29-Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	16	5,2	5,9	5,9
	Discordo parcialmente	9	2,9	3,3	9,3
	Sem opinião	166	53,9	61,5	70,7
	Concordo parcialmente	58	18,8	21,5	92,2
	Concordo totalmente	21	6,8	7,8	100,0
	Total	270	87,7	100,0	
Missing	Não responde	38	12,3		
Total		308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

29-Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	14	4,5	5,3	5,3
	Discordo parcialmente	15	4,9	5,6	10,9
	Sem opinião	161	52,3	60,5	71,4
	Concordo parcialmente	50	16,2	18,8	90,2
	Concordo totalmente	26	8,4	9,8	100,0
	Total	266	86,4	100,0	
Missing	Não responde	42	13,6		
Total		308	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

30-Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	,6	,7	,7
Discordo parcialmente	4	1,3	1,5	2,2
Sem opinião	31	10,1	11,4	13,7
Concordo parcialmente	131	42,5	48,3	62,0
Concordo totalmente	103	33,4	38,0	100,0
Total	271	88,0	100,0	
Missing				
Não responde	37	12,0		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

30-Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	1,0	1,1	1,1
Discordo parcialmente	3	1,0	1,1	2,2
Sem opinião	26	8,4	9,6	11,9
Concordo parcialmente	131	42,5	48,5	60,4
Concordo totalmente	107	34,7	39,6	100,0
Total	270	87,7	100,0	
Missing				
Não responde	38	12,3		
Total	308	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

Questão aberta (variável nominal)**Statistics**

Opinião sobre algum aspeto importante.

N	Valid	308
	Missing	0

Opinião sobre algum aspeto importante.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não responde	292	94,8	94,8	94,8
Valid Respondeu	16	5,2	5,2	100,0
Total	308	100,0	100,0	

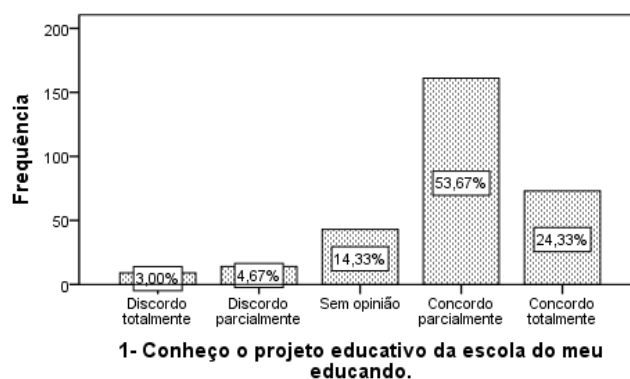
Anexo X - CD

Gráficos da Análise Estatística Descritiva dos Questionários – Encarregados de Educação

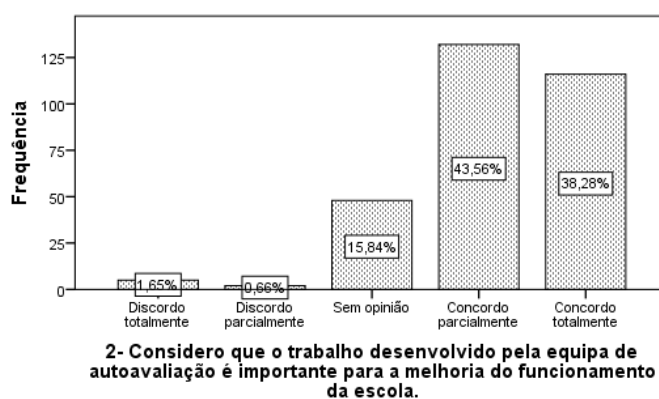
Seguem-se os gráficos resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos encarregados de educação do agrupamento em estudo. Para cada gráfico, ou grupo de gráficos, indicou-se o objetivo específico (OE) da investigação para o qual cada questão foi efetuada.

Questões 1ª parte

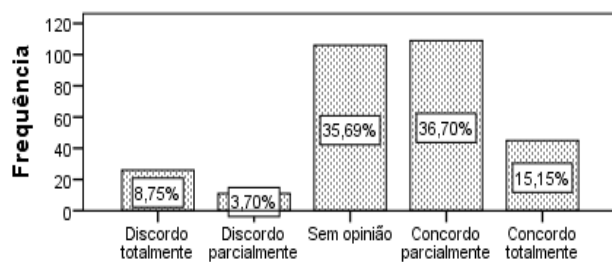
- **Compreender o grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação na organização escolar.**



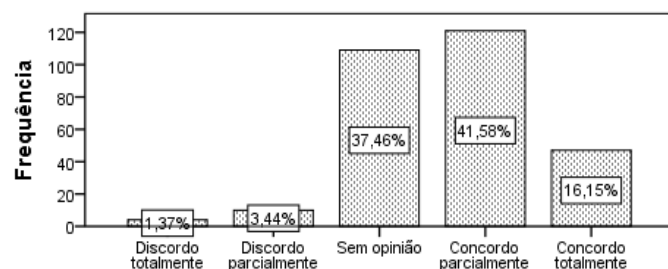
OE4- Identificar representações dos enc. de educação sobre o impacto do processo de autoavaliação na escola em estudo.



OE5- Compreender o grau de interdependência entre o processo de autoavaliação da escola em estudo e a avaliação externa.

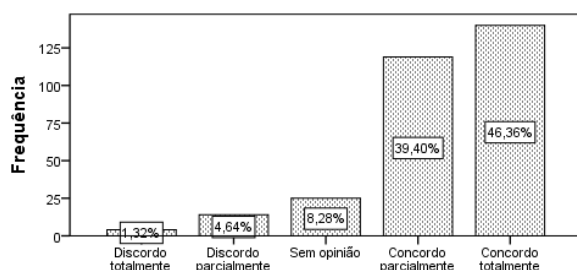


3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.

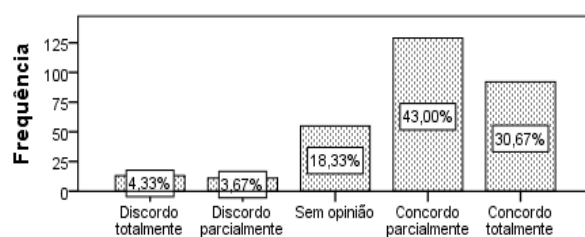


4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.

OE6.3- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, ao nível da diferenciação e dos apoios.



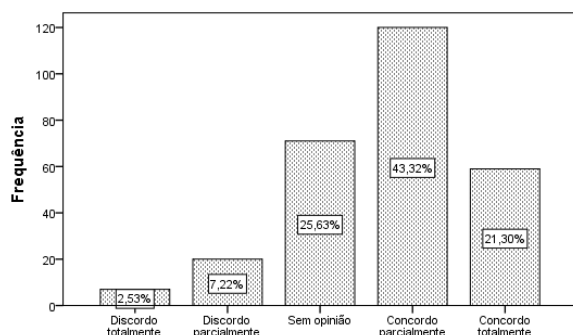
5- Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.



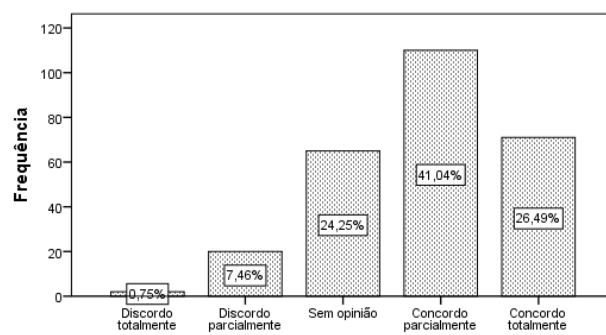
6- A integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas é favorável para o desenvolv. pessoal e social do meu ...

Questões 2ª parte

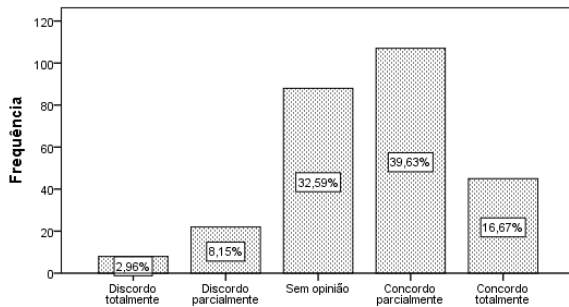
- Compreender o grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação na organização escolar.



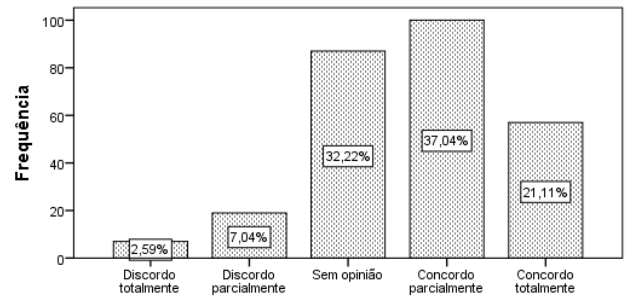
1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA



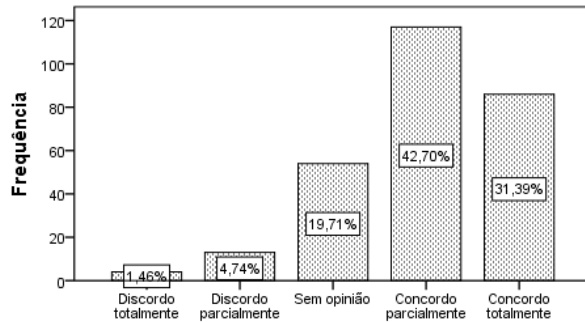
1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA



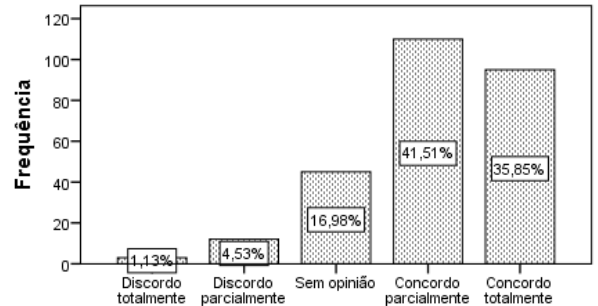
2- A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.AA



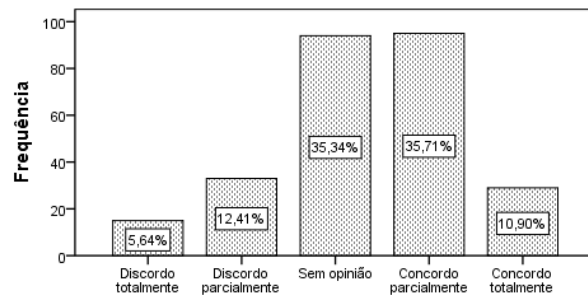
2- A direção reúne regularmente com a associação de pais e encarregados de educação a fim de desenvolver e realizar atividades comuns.DA



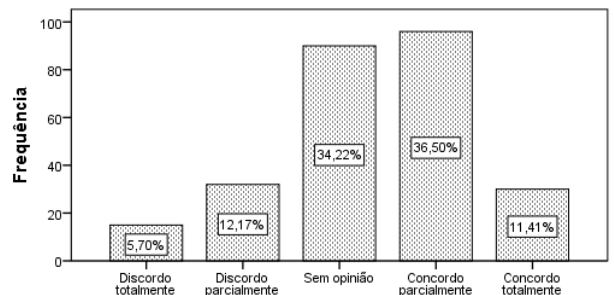
3- A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.AA



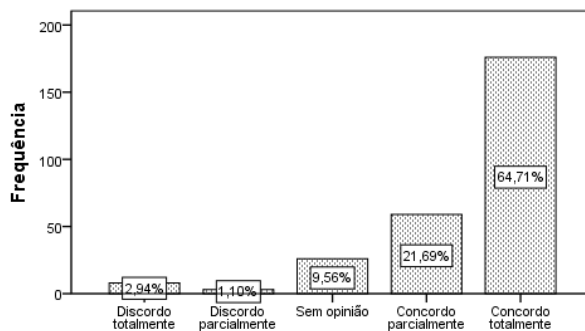
3- A escola assegura a circulação de informação relativa a assuntos do meu interesse.DA



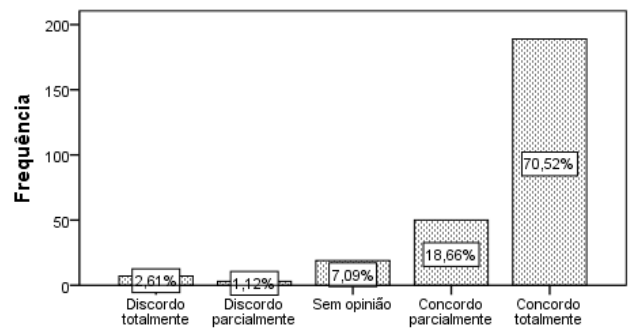
4- Participo em atividades da escola.AA



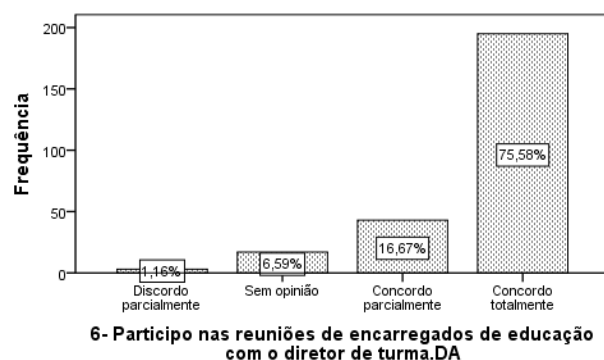
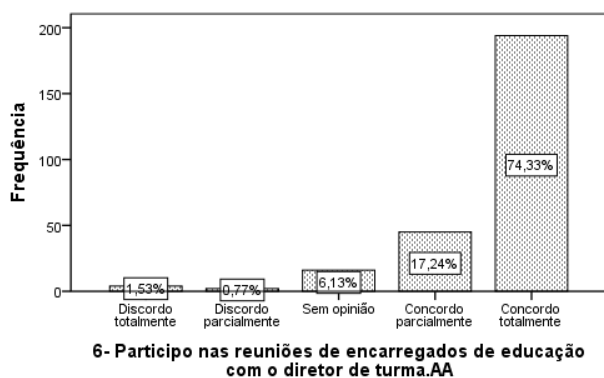
4- Participo em atividades da escola.DA



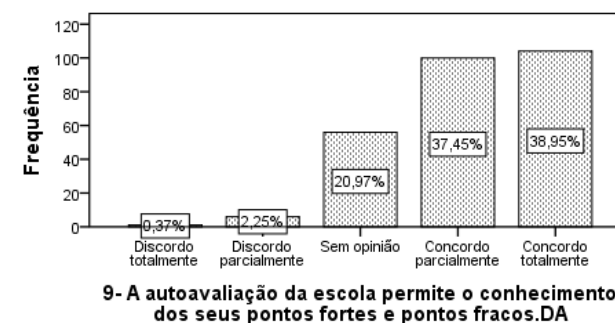
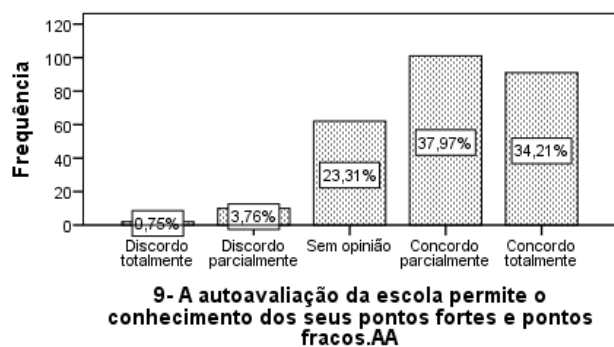
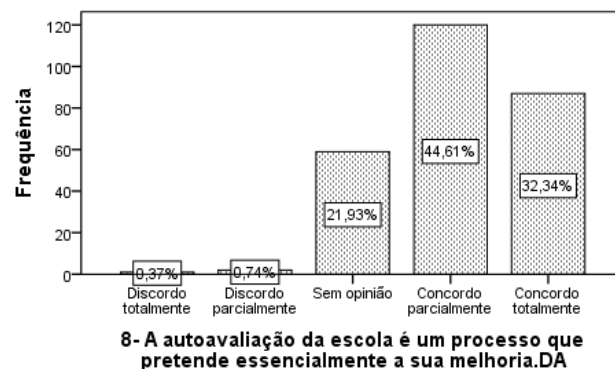
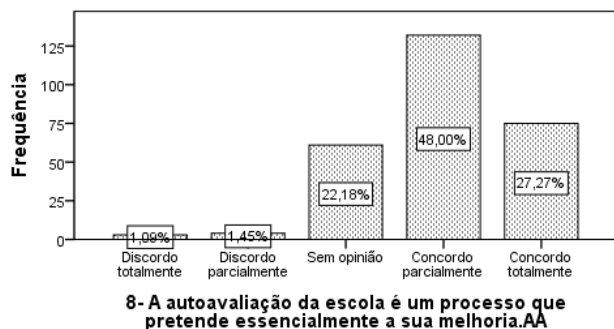
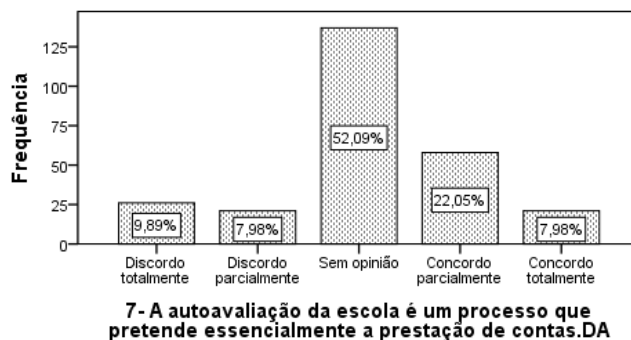
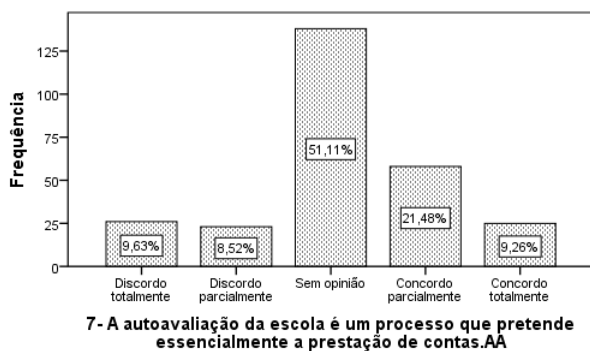
5- Participo em reuniões de encarregados de educação.AA



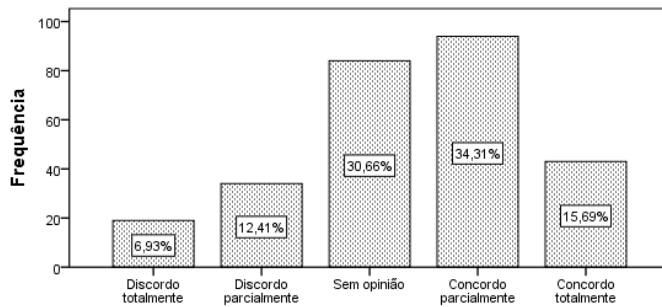
5- Participo em reuniões de encarregados de educação.DA



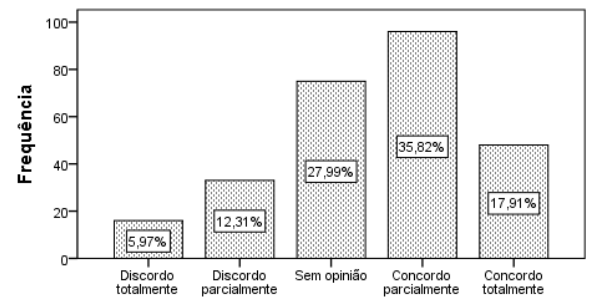
OE1- Conhecer as perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.



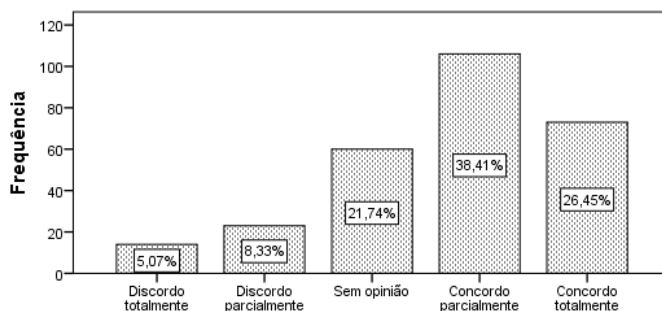
OE2- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação da escola objeto de estudo.



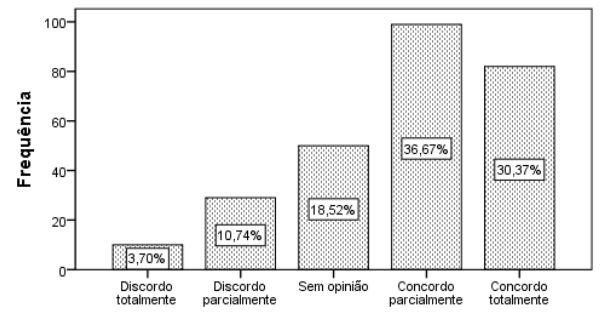
10- São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA



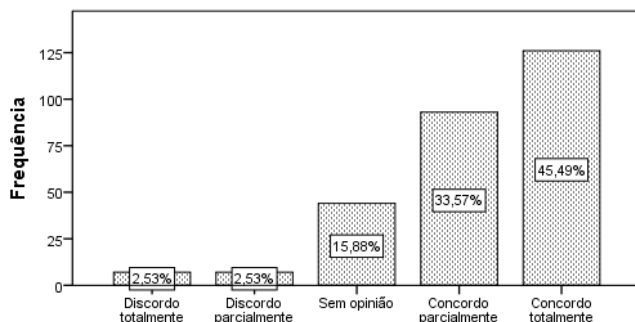
10- São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA



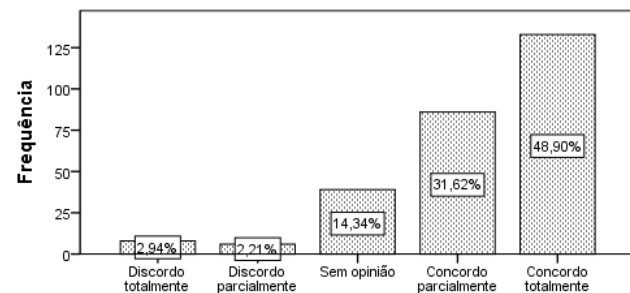
11- Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos. AA



11- Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA



12- Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.AA



12- Nas reuniões de encarregados de educação, são analisados os resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas existentes na escola.DA

Anexo XI - CD

Análise estatística descritiva das perguntas do questionário dos docentes

Seguem-se as tabelas resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos docentes do agrupamento em estudo. Para cada questão foi calculada a mediana (Mdn) e o intervalo interquartilico (IIQ).

Tabelas para determinação de Medianas e Intervalos Interquartílicos (Martins, 2011: 55)

Questões 1ª parte

1-A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	7	20,6	20,6	20,6
Valid Concordo totalmente	27	79,4	79,4	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=0

2-Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	22	64,7	66,7	66,7
Valid Discordo parcialmente	7	20,6	21,2	87,9
Valid Concordo parcialmente	3	8,8	9,1	97,0
Valid Concordo totalmente	1	2,9	3,0	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não válido	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=1

IIQ=1

3-A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	8,8	8,8
	Discordo parcialmente	6	17,6	26,5
	Sem opinião	12	35,3	61,8
	Concordo parcialmente	12	35,3	97,1
	Concordo totalmente	1	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Mdn=3

IIQ=2

4-A avaliação externa do agrupamento foi devidamente analisada e debatida por toda a comunidade educativa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	8,8	8,8
	Discordo parcialmente	3	8,8	17,6
	Sem opinião	5	14,7	32,4
	Concordo parcialmente	19	55,9	88,2
	Concordo totalmente	4	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Mdn=4

IIQ=1

5-Conheço os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	2,9
	Sem opinião	6	17,6	20,6
	Concordo parcialmente	20	58,8	79,4
	Concordo totalmente	7	20,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0

Mdn=4

IIQ=0

6-A avaliação externa do agrupamento revela-se pouco útil para o processo de autoavaliação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	7	20,6	20,6	20,6
Discordo parcialmente	8	23,5	23,5	44,1
Sem opinião	4	11,8	11,8	55,9
Concordo parcialmente	10	29,4	29,4	85,3
Concordo totalmente	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=3

IIQ=2

7-A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	5,9	5,9	5,9
Discordo parcialmente	2	5,9	5,9	11,8
Sem opinião	10	29,4	29,4	41,2
Concordo parcialmente	15	44,1	44,1	85,3
Concordo totalmente	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

8-A avaliação externa do agrupamento levou à constituição da equipa de autoavaliação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	5,9	6,1	6,1
Discordo parcialmente	4	11,8	12,1	18,2
Sem opinião	17	50,0	51,5	69,7
Concordo parcialmente	6	17,6	18,2	87,9
Concordo totalmente	4	11,8	12,1	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

9-A equipa de autoavaliação do agrupamento baseou o seu trabalho na avaliação externa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	5	14,7	14,7	17,6
Sem opinião	19	55,9	55,9	73,5
Concordo parcialmente	7	20,6	20,6	94,1
Concordo totalmente	2	5,9	5,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=3

IIQ=1

10-A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	5,9
Sem opinião	14	41,2	41,2	47,1
Concordo parcialmente	15	44,1	44,1	91,2
Concordo totalmente	3	8,8	8,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

11-No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	4	11,8	11,8	14,7
Concordo parcialmente	16	47,1	47,1	61,8
Concordo totalmente	13	38,2	38,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

**12-A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas
conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	4	11,8	11,8	14,7
Valid Concordo parcialmente	20	58,8	58,8	73,5
Concordo totalmente	9	26,5	26,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

Questões 2ª parte

**1-As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso
educativo dos alunos- AA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sem opinião	1	2,9	2,9	2,9
Valid Concordo parcialmente	10	29,4	29,4	32,4
Concordo totalmente	23	67,6	67,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

**1-As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso educativo
dos alunos- DA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sem opinião	1	2,9	3,1	3,1
Valid Concordo parcialmente	6	17,6	18,8	21,9
Concordo totalmente	25	73,5	78,1	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

2-A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	1	2,9	2,9	5,9
Valid Concordo parcialmente	8	23,5	23,5	29,4
Concordo totalmente	24	70,6	70,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

2-A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Sem opinião	1	2,9	3,1	6,3
Valid Concordo parcialmente	4	11,8	12,5	18,8
Concordo totalmente	26	76,5	81,3	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

3-A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	2	5,9	5,9	5,9
Sem opinião	2	5,9	5,9	11,8
Valid Concordo parcialmente	16	47,1	47,1	58,8
Concordo totalmente	14	41,2	41,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

3-A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
	Sem opinião	1	2,9	3,1	6,3
Valid	Concordo parcialmente	16	47,1	50,0	56,3
	Concordo totalmente	14	41,2	43,8	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

4-A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	1	2,9	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,1	9,1
	Sem opinião	2	5,9	6,1	15,2
Valid	Concordo parcialmente	10	29,4	30,3	45,5
	Concordo totalmente	18	52,9	54,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

4-A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,3	6,3
	Sem opinião	2	5,9	6,3	12,5
Valid	Concordo parcialmente	9	26,5	28,1	40,6
	Concordo totalmente	19	55,9	59,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

5-A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Sem opinião	9	26,5	28,1	31,3
Valid Concordo parcialmente	10	29,4	31,3	62,5
Concordo totalmente	12	35,3	37,5	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

5-A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sem opinião	7	20,6	22,6	22,6
Valid Concordo parcialmente	9	26,5	29,0	51,6
Concordo totalmente	15	44,1	48,4	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Missing Não responde	3	8,8		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

6-Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo parcialmente	5	14,7	14,7	14,7
Valid Concordo totalmente	29	85,3	85,3	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=0

6-Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo parcialmente	5	14,7	15,6	15,6
Valid Concordo totalmente	27	79,4	84,4	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

7-Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	5	14,7	14,7	14,7
Valid Concordo totalmente	29	85,3	85,3	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=0

7-Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	5	14,7	15,6	15,6
Valid Concordo totalmente	27	79,4	84,4	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

8-Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	11	32,4	32,4	32,4
Valid Concordo totalmente	23	67,6	67,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

8-Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	11	32,4	34,4	34,4
Valid Concordo totalmente	21	61,8	65,6	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

9-A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	4	11,8	11,8	11,8
Sem opinião	13	38,2	38,2	50,0
Valid Concordo parcialmente	13	38,2	38,2	88,2
Concordo totalmente	4	11,8	11,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=3

IIQ=1

9-A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
Sem opinião	11	32,4	34,4	43,8
Valid Concordo parcialmente	12	35,3	37,5	81,3
Concordo totalmente	6	17,6	18,8	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

10-A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	2	5,9	5,9	8,8
Valid Concordo parcialmente	10	29,4	29,4	38,2
Concordo totalmente	21	61,8	61,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

10-A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid					
	Sem opinião	1	2,9	3,1	3,1
	Concordo parcialmente	9	26,5	28,1	31,3
	Concordo totalmente	22	64,7	68,8	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

11-A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid					
	Discordo parcialmente	2	5,9	5,9	5,9
	Sem opinião	2	5,9	5,9	11,8
	Concordo parcialmente	13	38,2	38,2	50,0
	Concordo totalmente	17	50,0	50,0	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

11-A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid					
	Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
	Sem opinião	2	5,9	6,3	9,4
	Concordo parcialmente	10	29,4	31,3	40,6
	Concordo totalmente	19	55,9	59,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

12-0 agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	5,9
Valid Concordo parcialmente	7	20,6	20,6	26,5
Concordo totalmente	25	73,5	73,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

12-0 agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	4	11,8	12,5	12,5
Concordo totalmente	28	82,4	87,5	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

13-0 agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	2,9	3,0	3,0
Concordo parcialmente	4	11,8	12,1	15,2
Concordo totalmente	28	82,4	84,8	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

13-0 agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	1	2,9	3,2	3,2
Concordo totalmente	30	88,2	96,8	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Missing Não responde	3	8,8		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

14-0 agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	3	8,8	8,8	8,8
Valid Concordo parcialmente	7	20,6	20,6	29,4
Concordo totalmente	24	70,6	70,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

14-0 agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
Valid Concordo totalmente	29	85,3	90,6	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

15-0 conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	5	14,7	14,7	17,6
Valid Concordo parcialmente	11	32,4	32,4	50,0
Concordo totalmente	17	50,0	50,0	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

15-0 conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Sem opinião	3	8,8	9,4	12,5
Valid Concordo parcialmente	8	23,5	25,0	37,5
Concordo totalmente	20	58,8	62,5	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

16-Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	3	8,8	8,8	11,8
Sem opinião	1	2,9	2,9	14,7
Concordo parcialmente	9	26,5	26,5	41,2
Concordo totalmente	20	58,8	58,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

16-Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	2	5,9	6,3	6,3
Sem opinião	1	2,9	3,1	9,4
Concordo parcialmente	8	23,5	25,0	34,4
Concordo totalmente	21	61,8	65,6	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

17-No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	5,9	5,9	5,9
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	8,8
Concordo parcialmente	6	17,6	17,6	26,5
Concordo totalmente	25	73,5	73,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

17-No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo parcialmente	5	14,7	15,6
	Concordo totalmente	27	79,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0
Missing	Não responde	2	5,9	
Total		34	100,0	

Mdn=5

IIQ=0

18-No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	5,9	6,1
	Discordo parcialmente	6	17,6	24,2
	Concordo parcialmente	15	44,1	69,7
	Concordo totalmente	10	29,4	100,0
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total		34	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

18-No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	4	11,8	12,5
	Concordo parcialmente	13	38,2	53,1
	Concordo totalmente	15	44,1	100,0
	Total	32	94,1	100,0
Missing	Não responde	2	5,9	
Total		34	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

19-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	5	14,7	15,6	15,6
Discordo parcialmente	4	11,8	12,5	28,1
Sem opinião	7	20,6	21,9	50,0
Concordo parcialmente	9	26,5	28,1	78,1
Concordo totalmente	7	20,6	21,9	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

19-Conheço os elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	8,8	9,7	9,7
Discordo parcialmente	4	11,8	12,9	22,6
Sem opinião	6	17,6	19,4	41,9
Concordo parcialmente	7	20,6	22,6	64,5
Concordo totalmente	11	32,4	35,5	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Missing				
Não responde	3	8,8		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

20-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	8,8	9,7	9,7
Discordo parcialmente	4	11,8	12,9	22,6
Sem opinião	3	8,8	9,7	32,3
Concordo parcialmente	11	32,4	35,5	67,7
Concordo totalmente	10	29,4	32,3	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Não válido	1	2,9		
Total	3	8,8		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

20-Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	3,3	3,3
Discordo parcialmente	3	8,8	10,0	13,3
Sem opinião	2	5,9	6,7	20,0
Concordo parcialmente	10	29,4	33,3	53,3
Concordo totalmente	14	41,2	46,7	100,0
Total	30	88,2	100,0	
Missing				
Não responde	4	11,8		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

21-Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	5,9	5,9	5,9
Discordo parcialmente	6	17,6	17,6	23,5
Sem opinião	3	8,8	8,8	32,4
Concordo parcialmente	16	47,1	47,1	79,4
Concordo totalmente	7	20,6	20,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

21-Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
Sem opinião	2	5,9	6,3	15,6
Concordo parcialmente	16	47,1	50,0	65,6
Concordo totalmente	11	32,4	34,4	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

22-Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	17,6	20,0	20,0
Discordo parcialmente	5	14,7	16,7	36,7
Sem opinião	6	17,6	20,0	56,7
Concordo parcialmente	7	20,6	23,3	80,0
Concordo totalmente	6	17,6	20,0	100,0
Total	30	88,2	100,0	
Missing				
Não responde	4	11,8		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

22-Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	3	8,8	11,1	11,1
Discordo parcialmente	4	11,8	14,8	25,9
Sem opinião	4	11,8	14,8	40,7
Concordo parcialmente	7	20,6	25,9	66,7
Concordo totalmente	9	26,5	33,3	100,0
Total	27	79,4	100,0	
Missing				
Não responde	7	20,6		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=3

23-A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	6	17,6	18,8	18,8
Discordo parcialmente	6	17,6	18,8	37,5
Sem opinião	15	44,1	46,9	84,4
Concordo parcialmente	5	14,7	15,6	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

23-A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	11,8	12,9
	Discordo parcialmente	7	20,6	35,5
	Sem opinião	13	38,2	77,4
	Concordo parcialmente	6	17,6	96,8
	Concordo totalmente	1	2,9	100,0
	Total	31	91,2	100,0
Missing	Não responde	3	8,8	
Total		34	100,0	

Mdn=3

IIQ=1

24-A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	5,9	6,9
	Discordo parcialmente	3	8,8	17,2
	Sem opinião	7	20,6	41,4
	Concordo parcialmente	14	41,2	89,7
	Concordo totalmente	3	8,8	100,0
	Total	29	85,3	100,0
Missing	Não responde	5	14,7	
Total		34	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

24-A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,7
	Discordo parcialmente	3	8,8	14,8
	Sem opinião	4	11,8	29,6
	Concordo parcialmente	14	41,2	81,5
	Concordo totalmente	5	14,7	100,0
	Total	27	79,4	100,0
Missing	Não responde	7	20,6	
Total		34	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

25-As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	1	2,9	2,9	5,9
Valid Sem opinião	17	50,0	50,0	55,9
Concordo parcialmente	15	44,1	44,1	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=3

IIQ=1

25-As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Sem opinião	14	41,2	43,8	46,9
Valid Concordo parcialmente	16	47,1	50,0	96,9
Concordo totalmente	1	2,9	3,1	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

26-No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Discordo parcialmente	3	8,8	8,8	11,8
Valid Sem opinião	6	17,6	17,6	29,4
Concordo parcialmente	20	58,8	58,8	88,2
Concordo totalmente	4	11,8	11,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

26-No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

27-Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=1

27-Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

28-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	3,0	3,0
Discordo parcialmente	5	14,7	15,2	18,2
Sem opinião	5	14,7	15,2	33,3
Concordo parcialmente	20	58,8	60,6	93,9
Concordo totalmente	2	5,9	6,1	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing				
Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

28-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	4	11,8	12,5	12,5
Sem opinião	4	11,8	12,5	25,0
Concordo parcialmente	17	50,0	53,1	78,1
Concordo totalmente	7	20,6	21,9	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

29-0 agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	2	5,9	5,9	5,9
Discordo parcialmente	4	11,8	11,8	17,6
Sem opinião	12	35,3	35,3	52,9
Concordo parcialmente	11	32,4	32,4	85,3
Concordo totalmente	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=3

IIQ=1

29-0 agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	3,1	3,1
Discordo parcialmente	4	11,8	12,5	15,6
Sem opinião	9	26,5	28,1	43,8
Concordo parcialmente	12	35,3	37,5	81,3
Concordo totalmente	6	17,6	18,8	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

30-No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	2,9	2,9
Sem opinião	2	5,9	5,9	8,8
Concordo parcialmente	13	38,2	38,2	47,1
Concordo totalmente	18	52,9	52,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

30-No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Sem opinião	1	2,9	3,1	3,1
Concordo parcialmente	9	26,5	28,1	31,3
Concordo totalmente	22	64,7	68,8	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

31-As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	5,9	5,9	5,9
Discordo parcialmente	3	8,8	8,8	14,7
Valid Concordo parcialmente	22	64,7	64,7	79,4
Concordo totalmente	7	20,6	20,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Mdn=4

IIQ=0

31-As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
Valid Concordo parcialmente	17	50,0	53,1	62,5
Concordo totalmente	12	35,3	37,5	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

32-Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	5,9	6,1	6,1
Discordo parcialmente	1	2,9	3,0	9,1
Valid Sem opinião	1	2,9	3,0	12,1
Concordo parcialmente	15	44,1	45,5	57,6
Concordo totalmente	14	41,2	42,4	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

32-Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	1	2,9	3,1	3,1
	Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	6,3
Valid	Concordo parcialmente	14	41,2	43,8	50,0
	Concordo totalmente	16	47,1	50,0	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

33-Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	3	8,8	9,1	9,1
	Sem opinião	2	5,9	6,1	15,2
Valid	Concordo parcialmente	17	50,0	51,5	66,7
	Concordo totalmente	11	32,4	33,3	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

33-Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
	Sem opinião	2	5,9	6,3	15,6
Valid	Concordo parcialmente	16	47,1	50,0	65,6
	Concordo totalmente	11	32,4	34,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

34-A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	1	2,9	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	6	17,6	18,2	21,2
Valid	Concordo parcialmente	20	58,8	60,6	81,8
	Concordo totalmente	6	17,6	18,2	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=0

34-A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	1	2,9	3,1	3,1
	Discordo parcialmente	4	11,8	12,5	15,6
Valid	Concordo parcialmente	20	58,8	62,5	78,1
	Concordo totalmente	7	20,6	21,9	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=0

35-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	3	8,8	9,1	9,1
	Discordo parcialmente	3	8,8	9,1	18,2
Valid	Sem opinião	16	47,1	48,5	66,7
	Concordo parcialmente	10	29,4	30,3	97,0
	Concordo totalmente	1	2,9	3,0	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9		
Total		34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

35-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	2	5,9	6,3	6,3
	Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	15,6
	Sem opinião	11	32,4	34,4	50,0
	Concordo parcialmente	15	44,1	46,9	96,9
	Concordo totalmente	1	2,9	3,1	100,0
Total	32	94,1	100,0		
Missing	Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0			

Mdn=3

IIQ=1

36-A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,4	3,4
	Discordo parcialmente	3	8,8	10,3	13,8
	Sem opinião	5	14,7	17,2	31,0
	Concordo parcialmente	13	38,2	44,8	75,9
	Concordo totalmente	7	20,6	24,1	100,0
Total	29	85,3	100,0		
Missing	Não responde	5	14,7		
Total	34	100,0			

Mdn=4

IIQ=1

36-A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo parcialmente	2	5,9	7,1	7,1
	Sem opinião	4	11,8	14,3	21,4
	Concordo parcialmente	13	38,2	46,4	67,9
	Concordo totalmente	9	26,5	32,1	100,0
Total	28	82,4	100,0		
Missing	Não responde	6	17,6		
Total	34	100,0			

Mdn=4

IIQ=1

37-Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	6	17,6	20,7
	Discordo parcialmente	9	26,5	31,0
	Sem opinião	4	11,8	13,8
	Concordo parcialmente	8	23,5	27,6
	Concordo totalmente	2	5,9	6,9
	Total	29	85,3	100,0
Missing	Não responde	5	14,7	
Total	34	100,0		

Mdn=2

IIQ=2

37-Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	14,7	17,9
	Discordo parcialmente	8	23,5	28,6
	Sem opinião	5	14,7	17,9
	Concordo parcialmente	8	23,5	28,6
	Concordo totalmente	2	5,9	7,1
	Total	28	82,4	100,0
Missing	Não responde	6	17,6	
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

38-Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	2	5,9	6,1
	Sem opinião	1	2,9	3,0
	Concordo parcialmente	7	20,6	21,2
	Concordo totalmente	23	67,6	69,7
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

38-Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respectivos encarregados de educação.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Concordo parcialmente	5	14,7	15,6	18,8
Concordo totalmente	26	76,5	81,3	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=0

39-Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,9	3,0	3,0
Discordo parcialmente	1	2,9	3,0	6,1
Sem opinião	3	8,8	9,1	15,2
Concordo parcialmente	17	50,0	51,5	66,7
Concordo totalmente	11	32,4	33,3	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing				
Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

39-Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Sem opinião	1	2,9	3,1	6,3
Concordo parcialmente	14	41,2	43,8	50,0
Concordo totalmente	16	47,1	50,0	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

40-Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	11,8	12,1
	Discordo parcialmente	8	23,5	24,2
	Sem opinião	5	14,7	15,2
	Concordo parcialmente	8	23,5	24,2
	Concordo totalmente	8	23,5	24,2
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

40-Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	14,7	15,6
	Discordo parcialmente	9	26,5	28,1
	Sem opinião	4	11,8	12,5
	Concordo parcialmente	7	20,6	21,9
	Concordo totalmente	7	20,6	21,9
	Total	32	94,1	100,0
Missing	Não responde	2	5,9	
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

41-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,4
	Discordo parcialmente	7	20,6	24,1
	Sem opinião	10	29,4	34,5
	Concordo parcialmente	9	26,5	31,0
	Concordo totalmente	2	5,9	6,9
	Total	29	85,3	100,0
Missing	Não responde	5	14,7	
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

41-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,6
	Discordo parcialmente	7	20,6	25,0
	Sem opinião	9	26,5	32,1
	Concordo parcialmente	10	29,4	35,7
	Concordo totalmente	1	2,9	3,6
	Total	28	82,4	100,0
Missing	Não responde	6	17,6	
Total		34	100,0	

Mdn=3

IIQ=2

42-Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem opinião	2	5,9	6,1
	Concordo parcialmente	12	35,3	36,4
	Concordo totalmente	19	55,9	57,6
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total		34	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

42-Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem opinião	2	5,9	6,3
	Concordo parcialmente	11	32,4	34,4
	Concordo totalmente	19	55,9	59,4
	Total	32	94,1	100,0
Missing	Não responde	2	5,9	
Total		34	100,0	

Mdn=5

IIQ=1

43-Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,0
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,1
	Sem opinião	3	8,8	9,1
	Concordo parcialmente	9	26,5	27,3
	Concordo totalmente	18	52,9	54,5
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

43-Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	2,9	3,1
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,3
	Sem opinião	3	8,8	9,4
	Concordo parcialmente	8	23,5	25,0
	Concordo totalmente	18	52,9	56,3
	Total	32	94,1	100,0
Missing	Não responde	2	5,9	
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

44-Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	8,8	9,1
	Discordo parcialmente	2	5,9	15,2
	Sem opinião	5	14,7	15,2
	Concordo parcialmente	12	35,3	36,4
	Concordo totalmente	11	32,4	33,3
	Total	33	97,1	100,0
Missing	Não responde	1	2,9	
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

44-Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Discordo totalmente	3	8,8	9,4	9,4
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,3	15,6
	Sem opinião	5	14,7	15,6	31,3
	Concordo parcialmente	11	32,4	34,4	65,6
	Concordo totalmente	11	32,4	34,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=2

45-No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Concordo parcialmente	13	38,2	40,6	40,6
	Concordo totalmente	19	55,9	59,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

45-No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Concordo parcialmente	9	26,5	29,0	29,0
	Concordo totalmente	22	64,7	71,0	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Missing	Não responde	3	8,8		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

46-Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sem opinião	4	11,8	12,1	12,1
Valid Concordo parcialmente	8	23,5	24,2	36,4
Valid Concordo totalmente	21	61,8	63,6	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

46-Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo parcialmente	8	23,5	25,0	25,0
Valid Concordo totalmente	24	70,6	75,0	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

47-Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo parcialmente	1	2,9	3,0	3,0
Valid Sem opinião	11	32,4	33,3	36,4
Valid Concordo parcialmente	13	38,2	39,4	75,8
Valid Concordo totalmente	8	23,5	24,2	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

47-Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
	Sem opinião	5	14,7	15,6	18,8
Valid	Concordo parcialmente	15	44,1	46,9	65,6
	Concordo totalmente	11	32,4	34,4	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

48-A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,3	6,3
	Sem opinião	3	8,8	9,4	15,6
Valid	Concordo parcialmente	11	32,4	34,4	50,0
	Concordo totalmente	16	47,1	50,0	100,0
	Total	32	94,1	100,0	
Missing	Não responde	2	5,9		
Total		34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

48-A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	2	5,9	6,5	6,5
	Sem opinião	1	2,9	3,2	9,7
Valid	Concordo parcialmente	10	29,4	32,3	41,9
	Concordo totalmente	18	52,9	58,1	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Missing	Não responde	3	8,8		
Total		34	100,0		

Mdn=5

IIQ=1

49-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	3	8,8	10,3	10,3
	Sem opinião	12	35,3	41,4	51,7
Valid	Concordo parcialmente	12	35,3	41,4	93,1
	Concordo totalmente	2	5,9	6,9	100,0
	Total	29	85,3	100,0	
Missing	Não responde	5	14,7		
Total		34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

49-A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo parcialmente	3	8,8	10,7	10,7
	Sem opinião	12	35,3	42,9	53,6
Valid	Concordo parcialmente	8	23,5	28,6	82,1
	Concordo totalmente	5	14,7	17,9	100,0
	Total	28	82,4	100,0	
Missing	Não responde	6	17,6		
Total		34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

50-Nesta escola, transitam muitos alunos com 3 ou mais níveis negativos.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Discordo totalmente	5	14,7	15,2	15,2
	Discordo parcialmente	10	29,4	30,3	45,5
	Sem opinião	6	17,6	18,2	63,6
Valid	Concordo parcialmente	7	20,6	21,2	84,8
	Concordo totalmente	5	14,7	15,2	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Missing	Não responde	1	2,9		
Total		34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

50-Nesta escola, transitam muitos alunos com 3 ou mais níveis negativos.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	5	14,7	15,6	15,6
Discordo parcialmente	10	29,4	31,3	46,9
Sem opinião	7	20,6	21,9	68,8
Concordo parcialmente	7	20,6	21,9	90,6
Concordo totalmente	3	8,8	9,4	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=2

51-Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	1	2,9	3,0	3,0
Concordo parcialmente	17	50,0	51,5	54,5
Concordo totalmente	15	44,1	45,5	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing				
Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

51-Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	1	2,9	3,1	3,1
Concordo parcialmente	17	50,0	53,1	56,3
Concordo totalmente	14	41,2	43,8	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing				
Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=4

IIQ=1

52-No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	3	8,8	9,1	9,1
Sem opinião	18	52,9	54,5	63,6
Valid Concordo parcialmente	8	23,5	24,2	87,9
Concordo totalmente	4	11,8	12,1	100,0
Total	33	97,1	100,0	
Missing Não responde	1	2,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

52-No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo parcialmente	3	8,8	9,4	9,4
Sem opinião	18	52,9	56,3	65,6
Valid Concordo parcialmente	7	20,6	21,9	87,5
Concordo totalmente	4	11,8	12,5	100,0
Total	32	94,1	100,0	
Missing Não responde	2	5,9		
Total	34	100,0		

Mdn=3

IIQ=1

Tabela para determinação de Moda e Frequências (Martins, 2011: 48)

Statistics

Opinião sobre algum aspeto importante.

N	Valid	34
	Missing	0

Opinião sobre algum aspeto importante.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não responde	33	97,1	97,1	97,1
Valid Respondeu	1	2,9	2,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

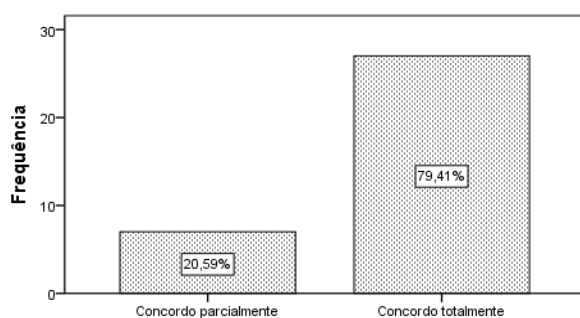
Anexo XII - CD

Gráficos da Análise Estatística Descritiva dos Questionários – Docentes

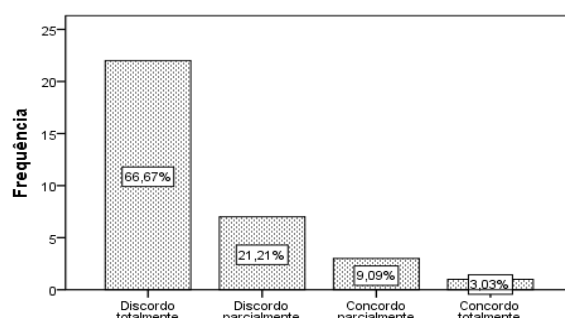
Seguem-se os gráficos resultantes da análise estatística descritiva do questionário aplicado aos encarregados de educação da escola em estudo. Para cada gráfico, ou grupo de gráficos, indicou-se o objetivo específico (OE) da investigação para o qual cada questão foi efetuada.

Questões 1ª parte

OE1- Conhecer as perceções dos docentes sobre a autoavaliação das escolas.

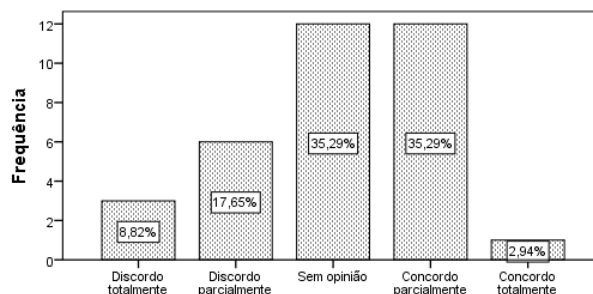


1- A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.



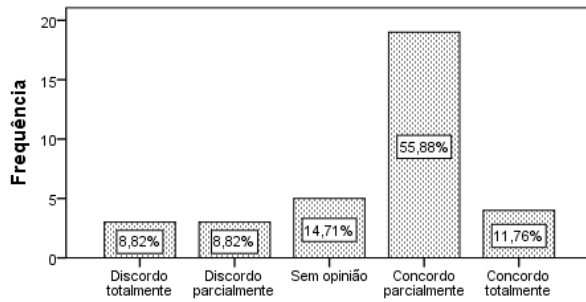
2- Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.

OE4- Identificar representações dos docentes sobre o impacto do processo de autoavaliação na escola em estudo.

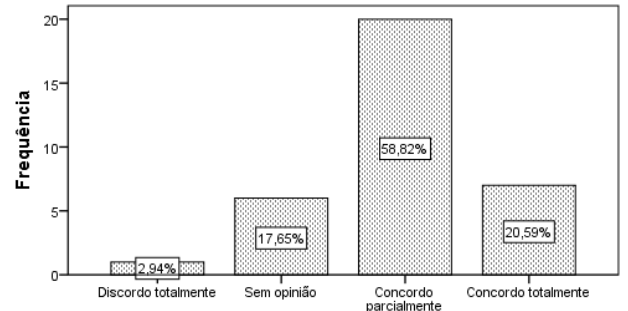


3- A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.

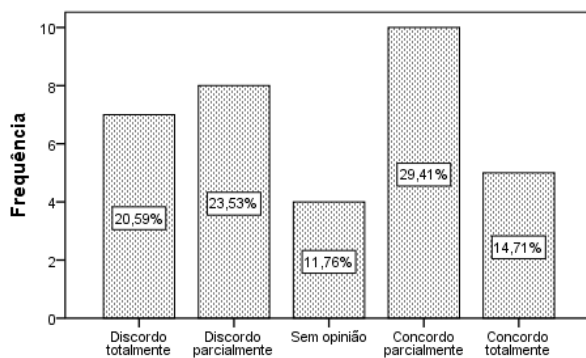
OE5- Compreender o grau de interdependência entre o processo de autoavaliação da escola em estudo e a avaliação externa.



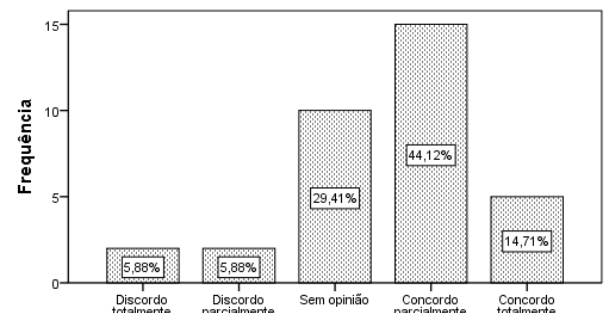
4- A avaliação externa do agrupamento foi devidamente analisada e debatida por toda a comunidade educativa.



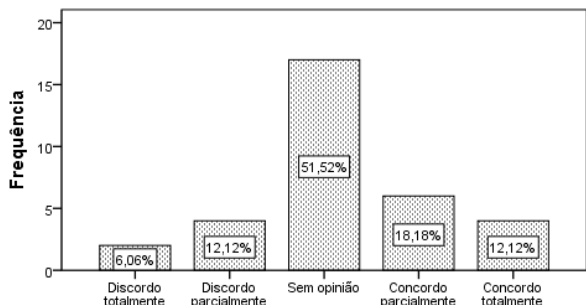
5- Conheço os pontos fortes e fracos do agrupamento apontados pela avaliação externa.



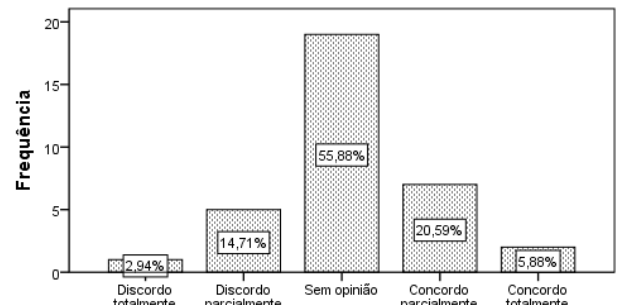
6- A avaliação externa do agrupamento revela-se pouco útil para o processo de autoavaliação.



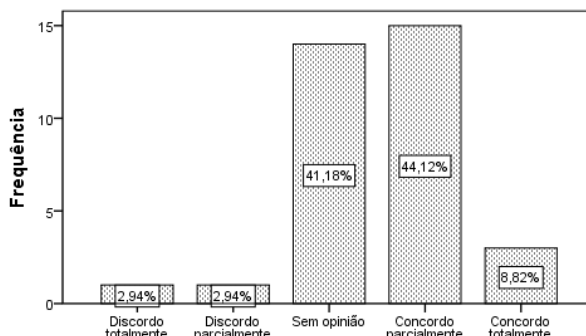
7- A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.



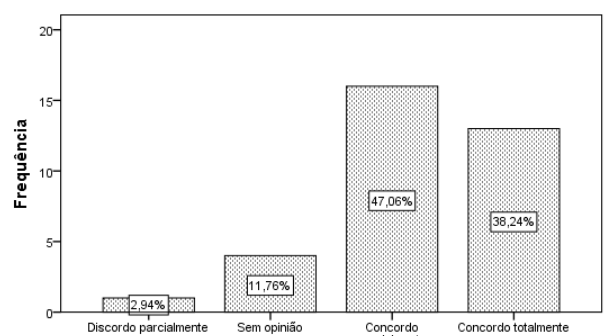
8- A avaliação externa do agrupamento levou à constituição da equipa de autoavaliação.



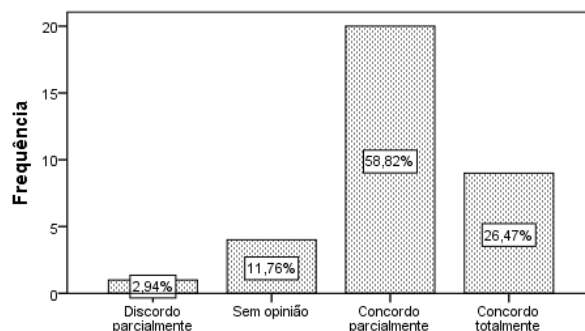
9- A equipa de autoavaliação do agrupamento baseou o seu trabalho na avaliação externa.



10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.



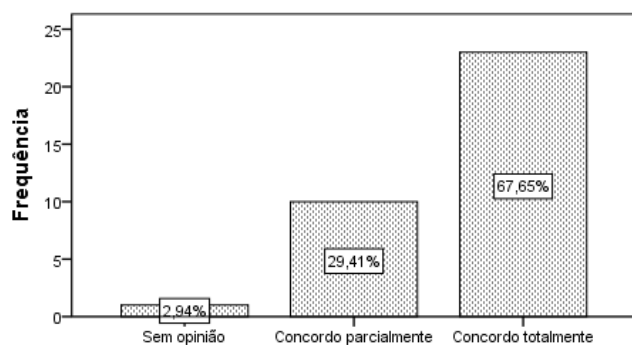
11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.



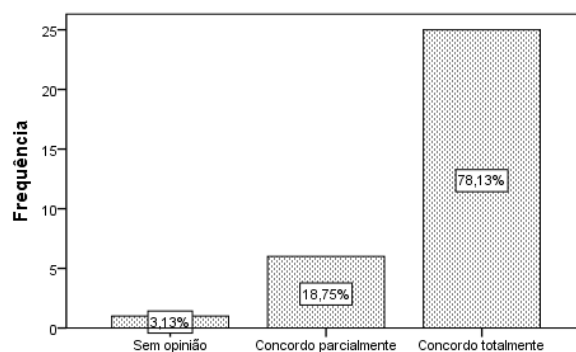
12- A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.

Questões 2ª parte

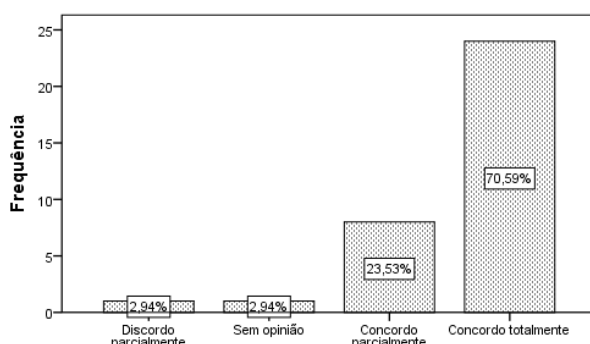
- Compreender o grau de envolvimento e relevância dos docentes na organização escolar.



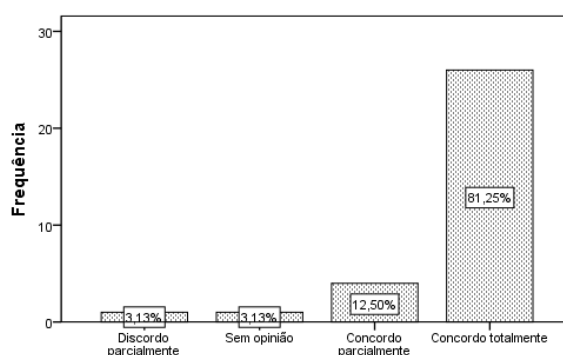
1- As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso educativo dos alunos- AA



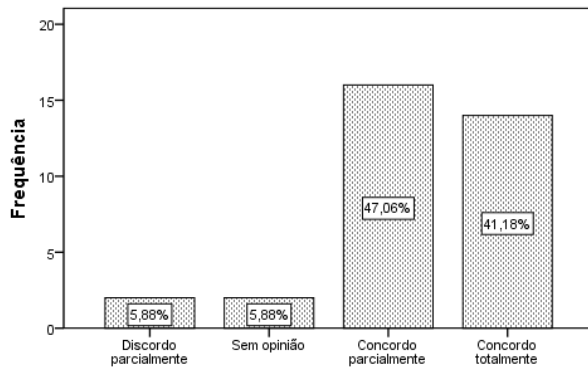
1- As metas do projeto educativo do agrupamento visam promover o sucesso educativo dos alunos- DA



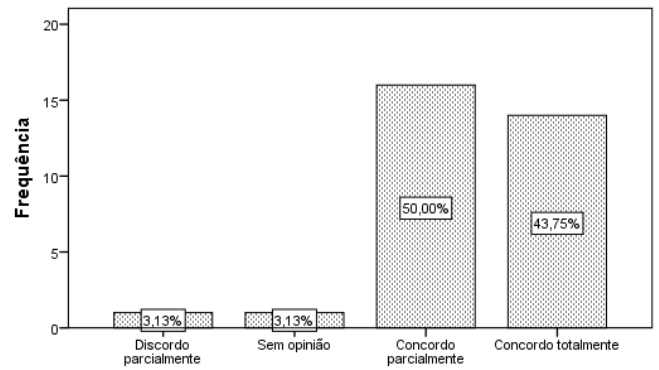
2- A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA



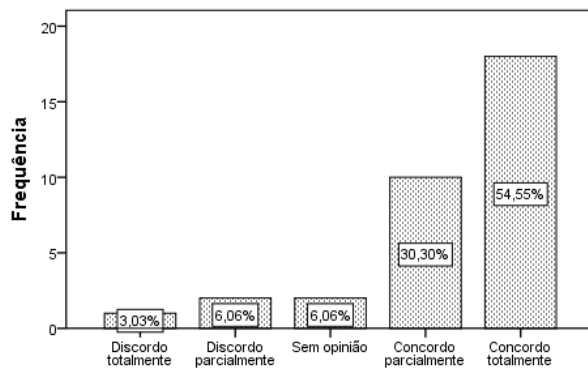
2- A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. DA



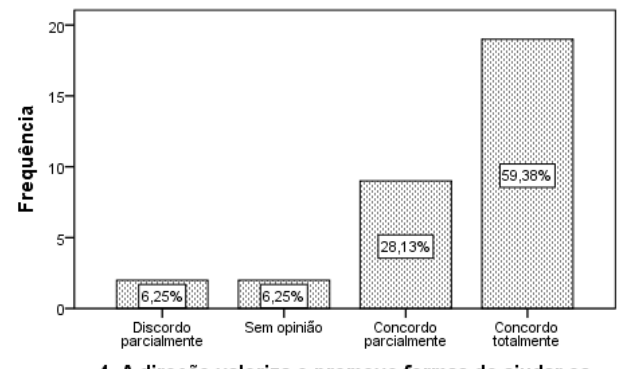
3- A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.AA



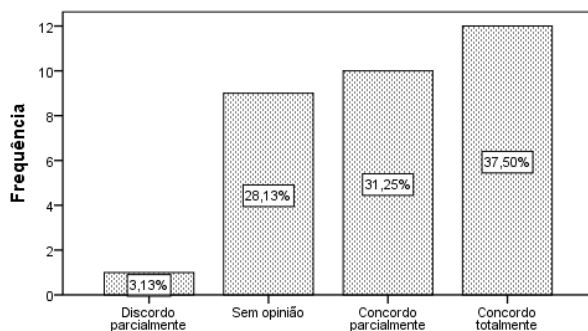
3- A direção propicia os meios adequados à implementação do plano anual de atividades.DA



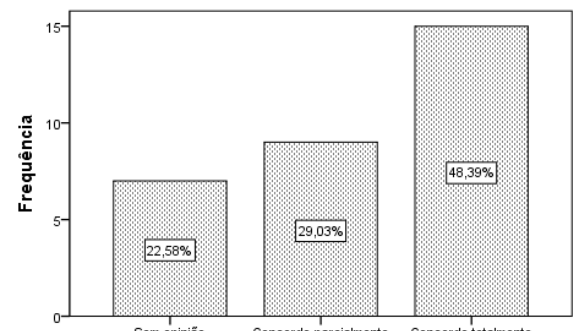
4- A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA



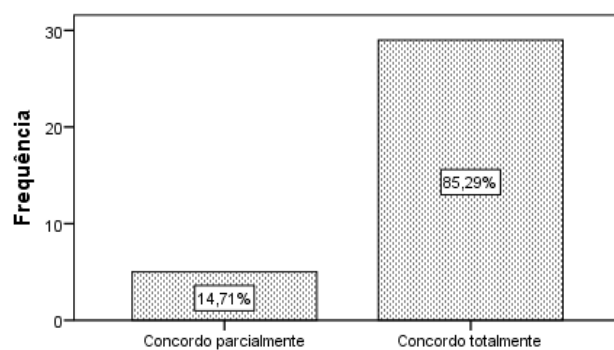
4- A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA



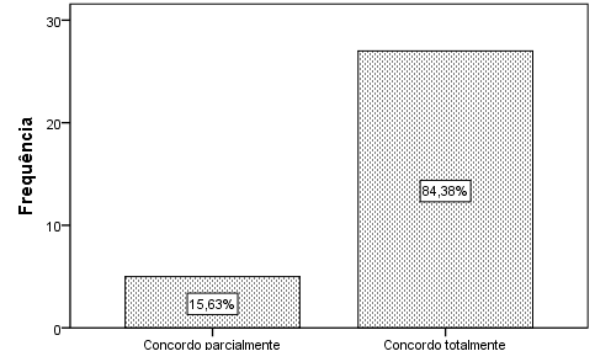
5- A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas.AA



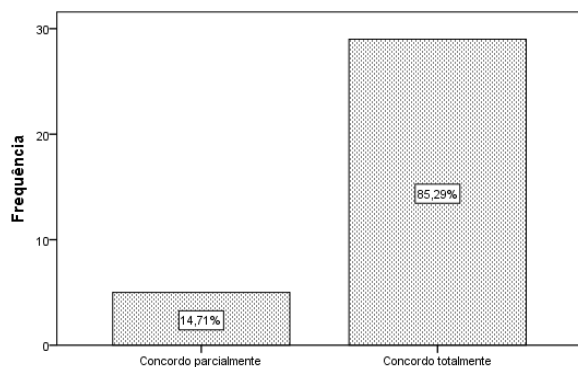
5- A direção delega áreas de responsabilidade e tarefas. DA



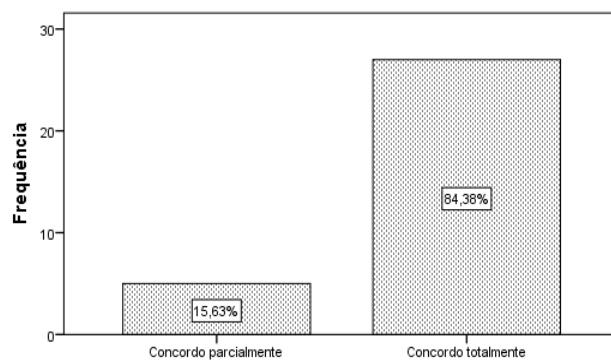
6- Colaboro com a direção sempre que solicitado (a).AA



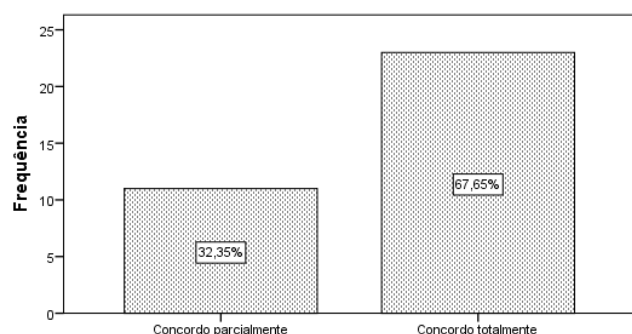
6- Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA



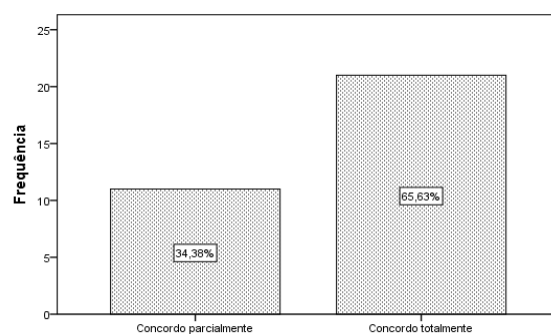
7- Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA



7- Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA

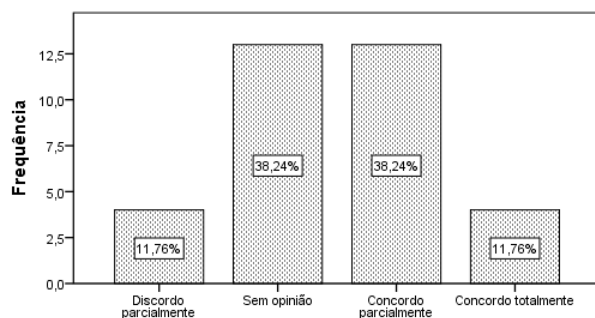


8- Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA

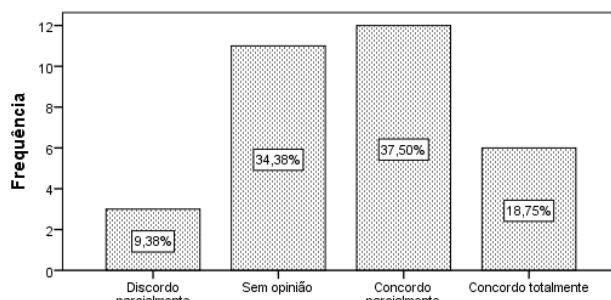


8- Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA

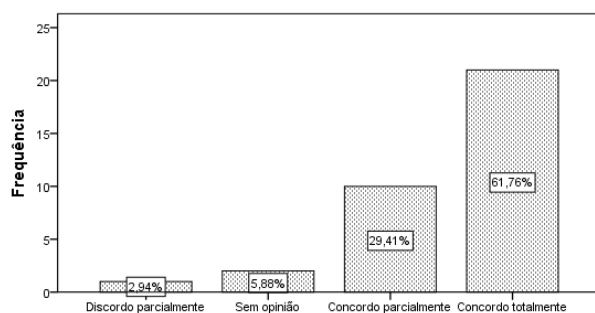
OE1- Conhecer as perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.



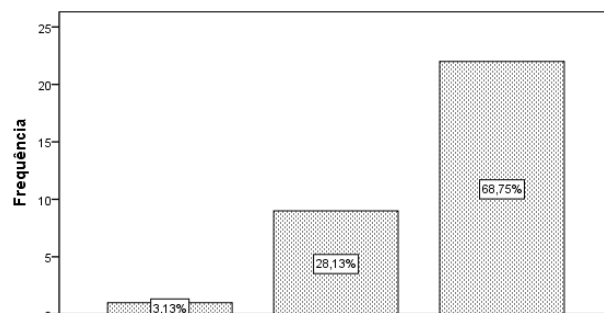
9- A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA



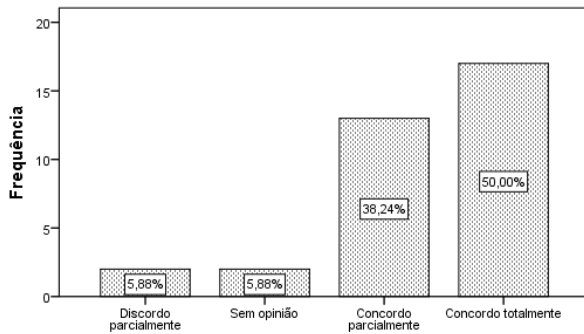
9- A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA



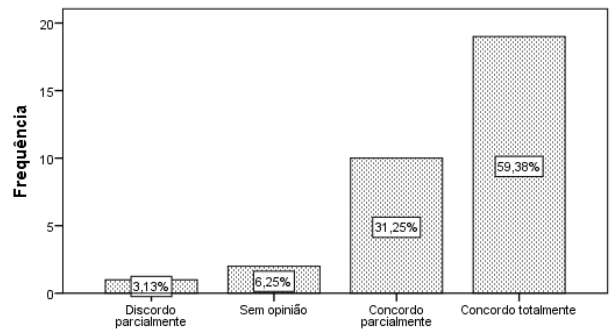
10- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA



10- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA

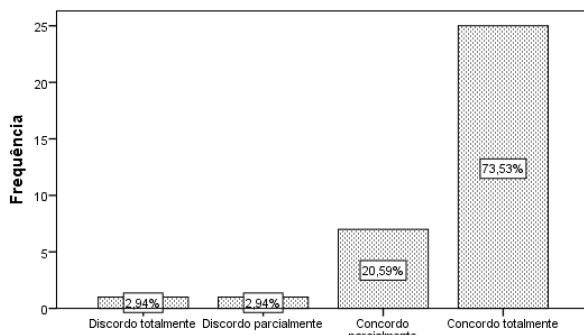


11- A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

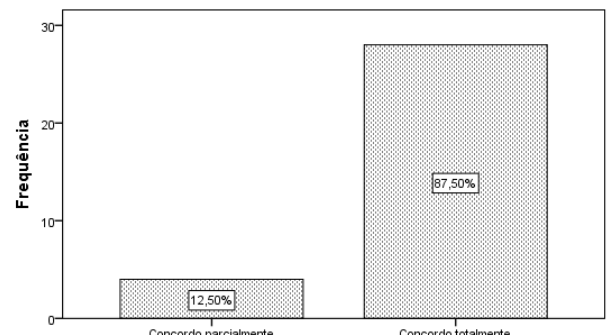


11- A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA

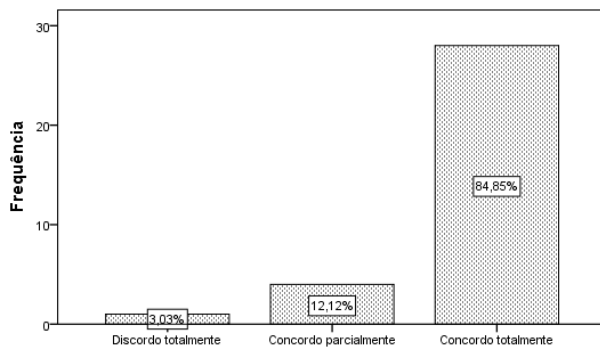
OE2- Compreender os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação da escola objeto de estudo.



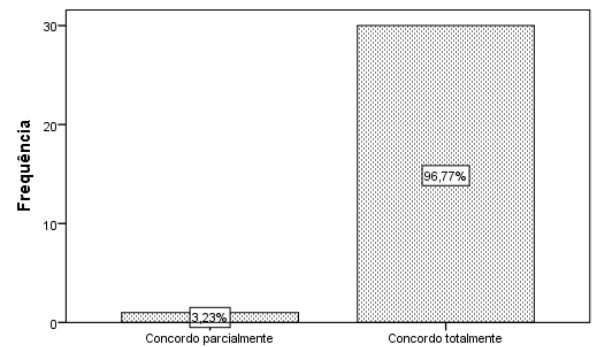
12- O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA



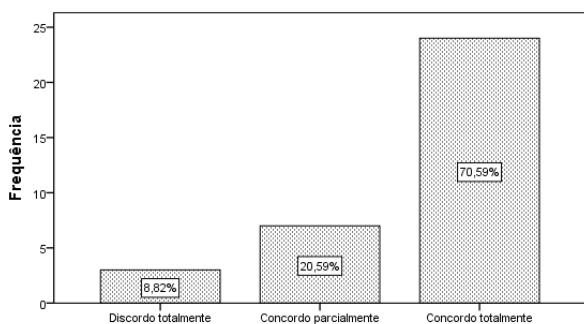
12- O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA



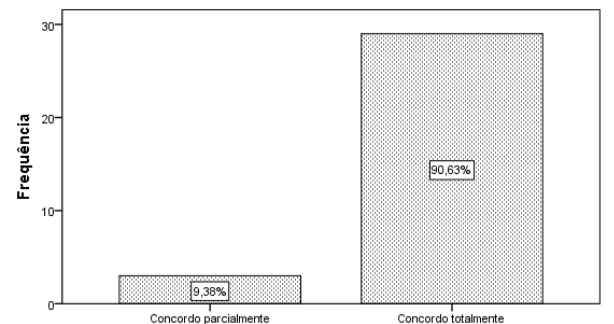
13- O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA



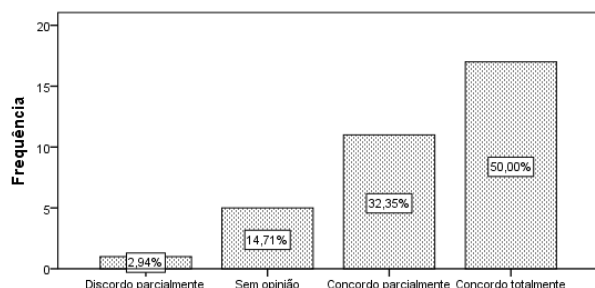
13- O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA



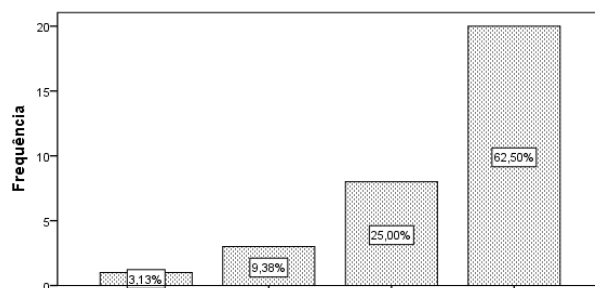
14- O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA



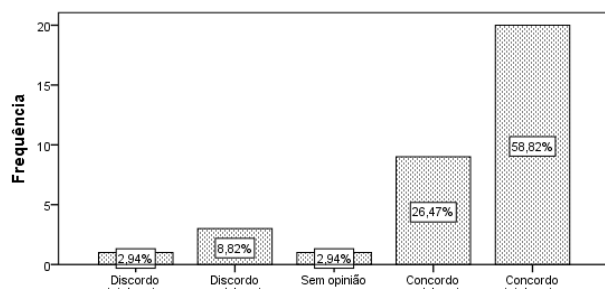
14- O agrupamento compara a evolução dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA



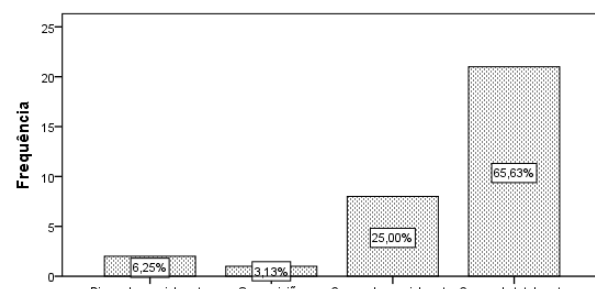
15- O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA



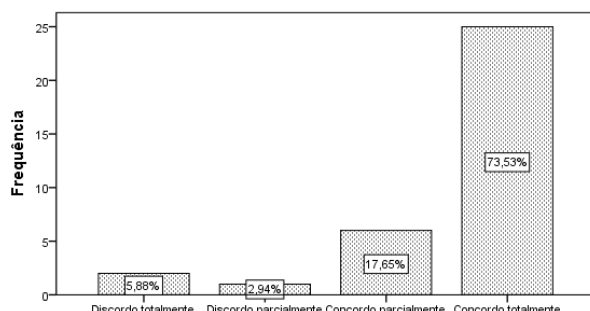
15- O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA



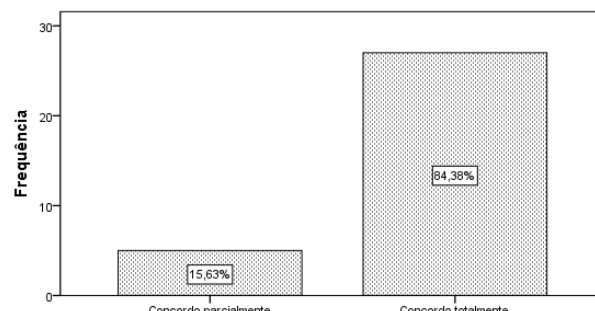
16- Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA



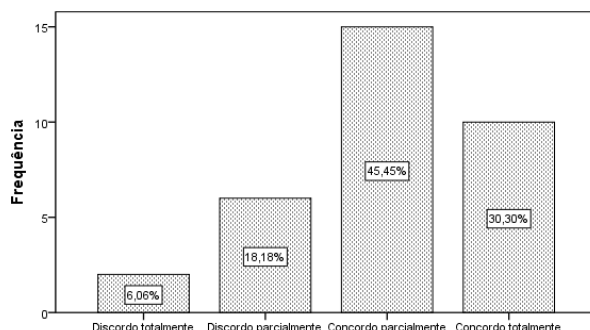
16- Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA



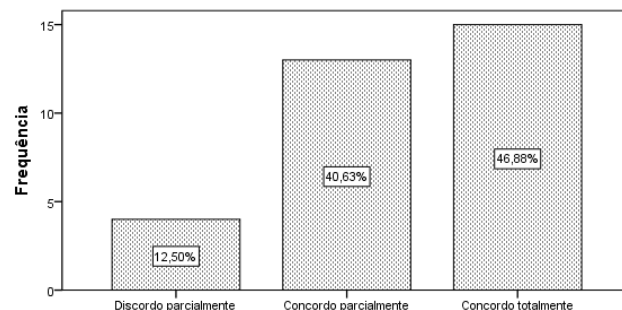
17- No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA



17- No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA

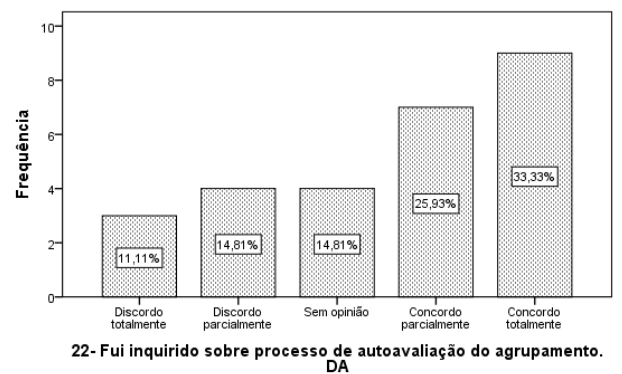
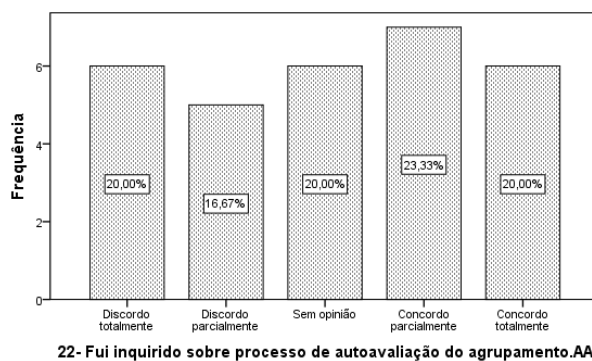
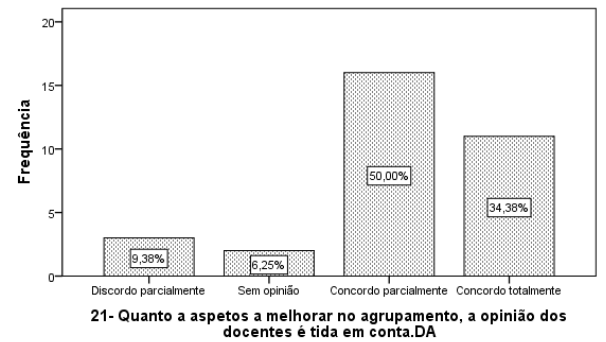
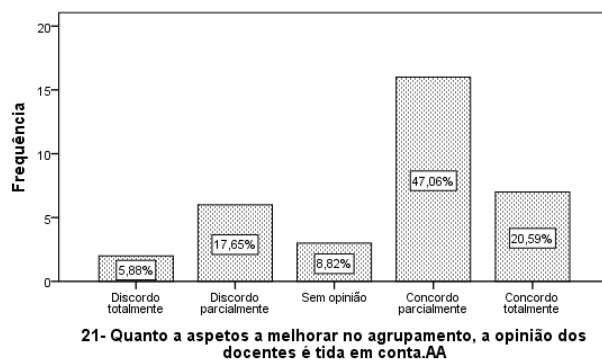
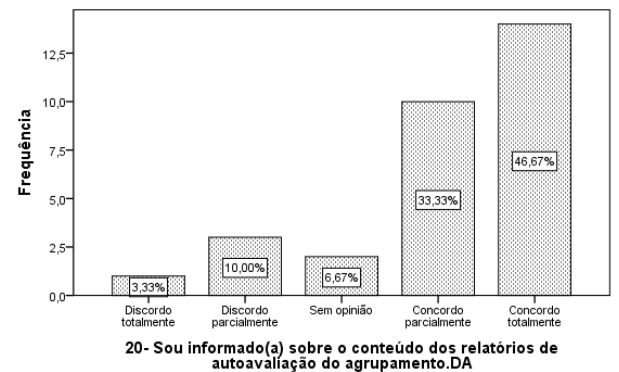
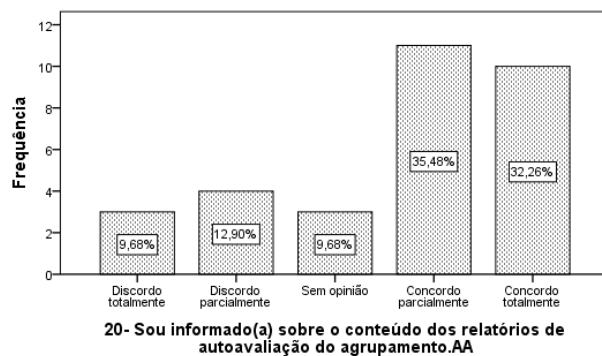
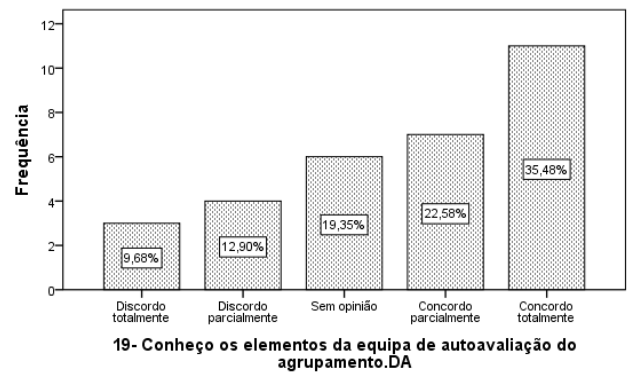
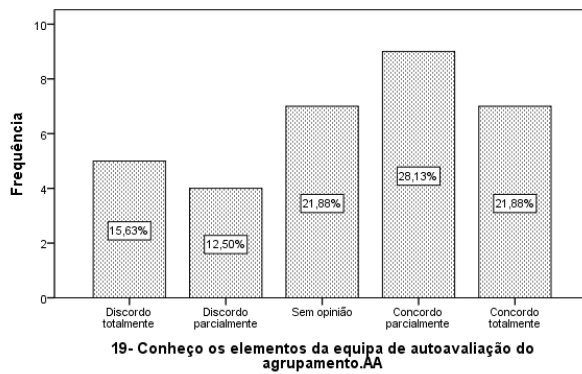


18- No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA

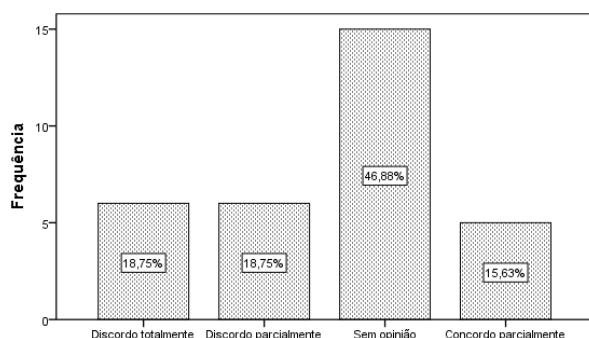


18- No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA

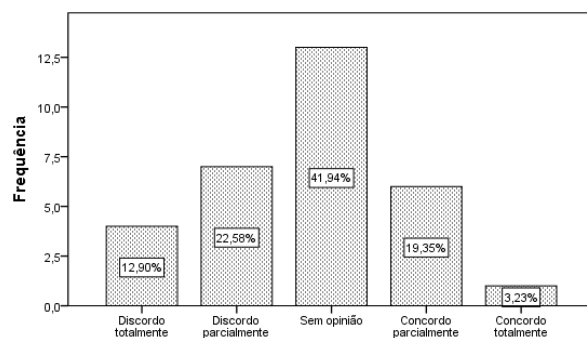
OE3- Caracterizar a participação dos docentes no processo de autoavaliação da escola.



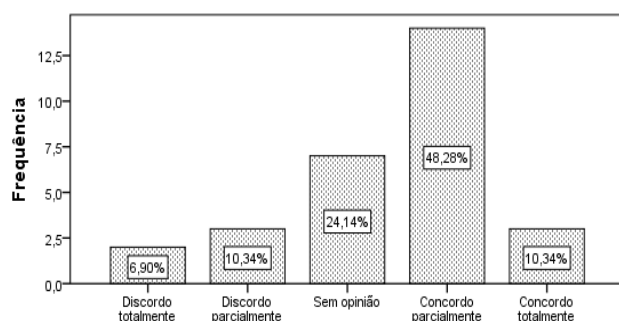
OE4- Identificar representações dos docentes sobre o impacto do processo de autoavaliação na escola em estudo.



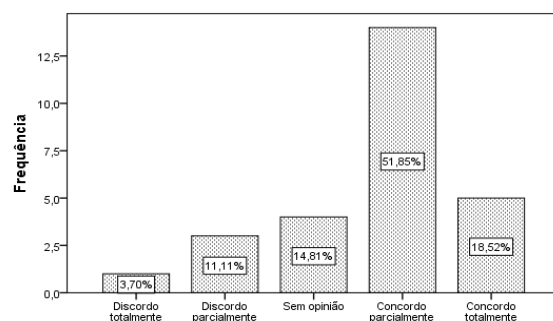
23- A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.AA



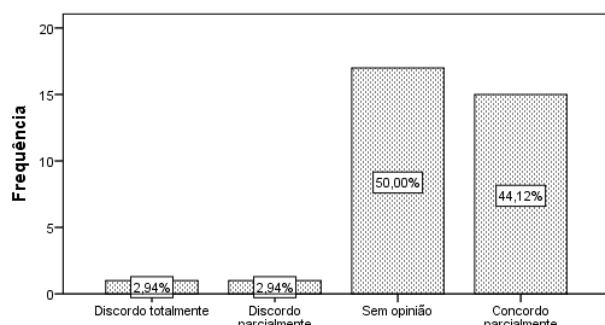
23- A autoavaliação do agrupamento gerou desconfiança entre os professores.DA



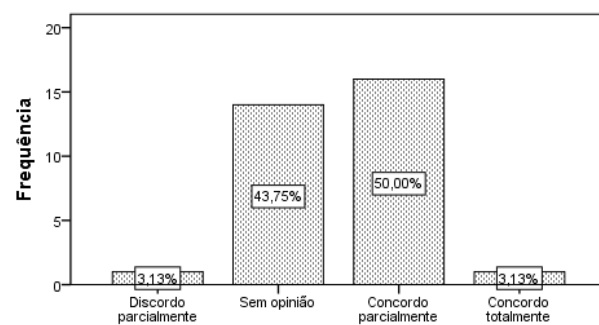
24- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA



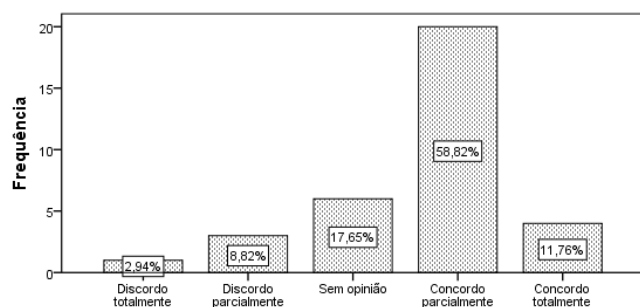
24 -A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA



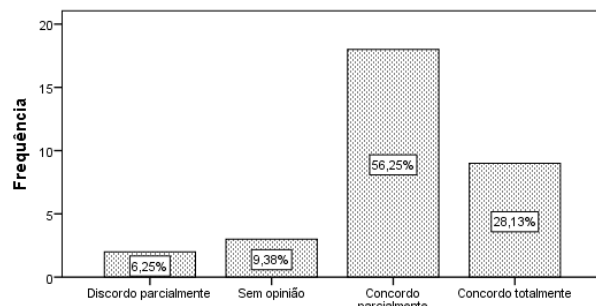
25- As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA



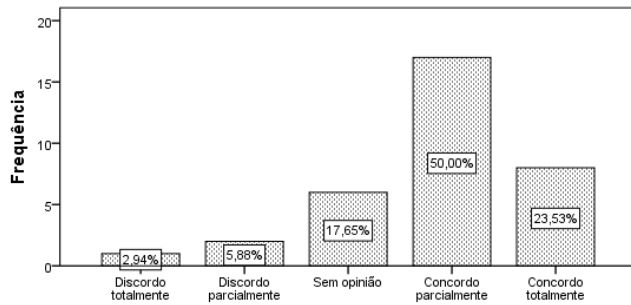
25- As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA



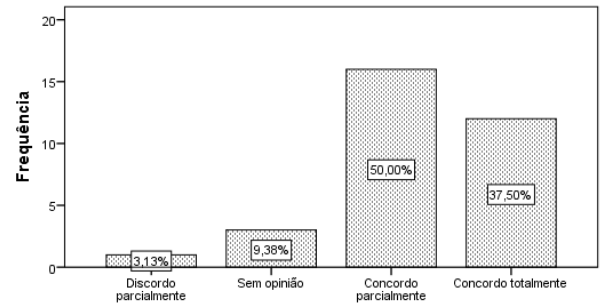
26- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação. AA



26- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela equipa de autoavaliação.DA

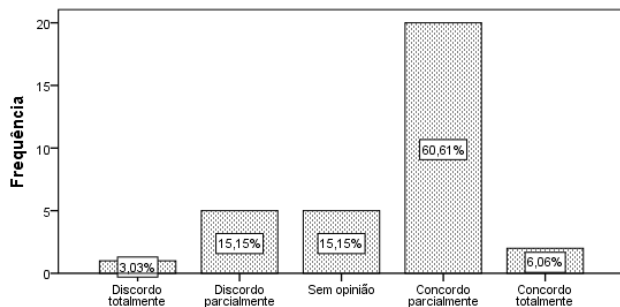


27- Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.AA

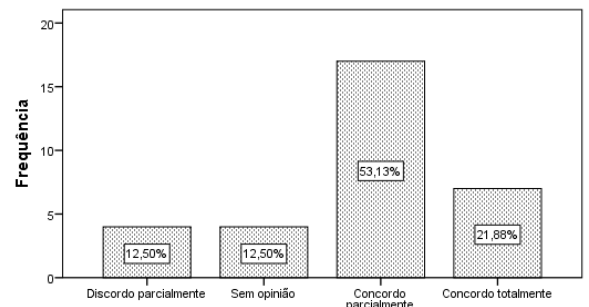


27- Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento do agrupamento.DA

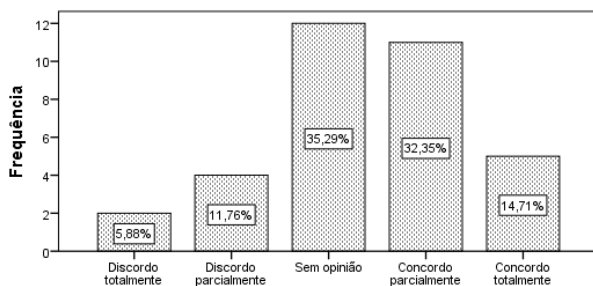
OE6.1- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível da articulação e sequencialidade.



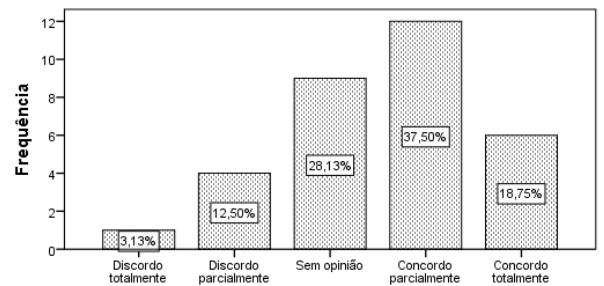
28- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA



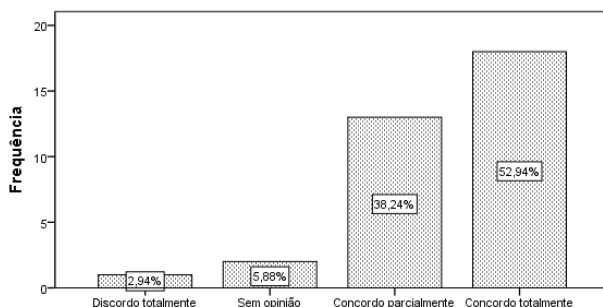
28- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA



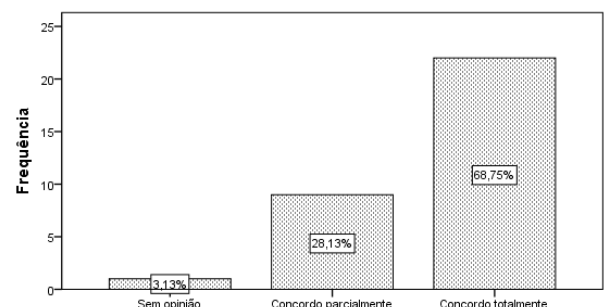
29- O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA



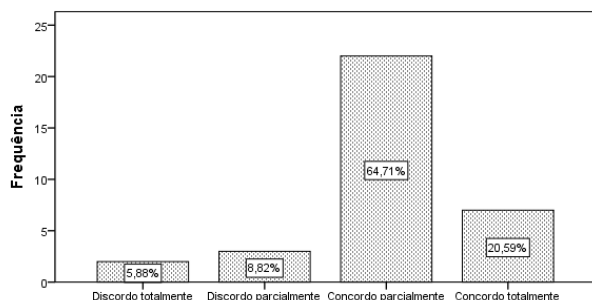
29- O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA



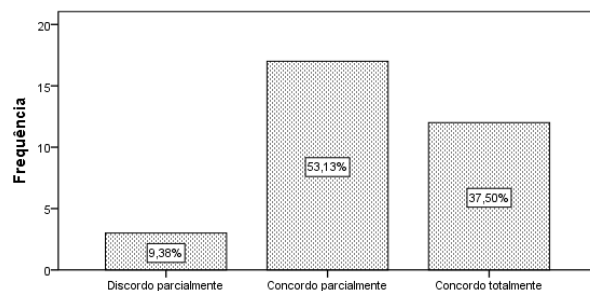
30- No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA



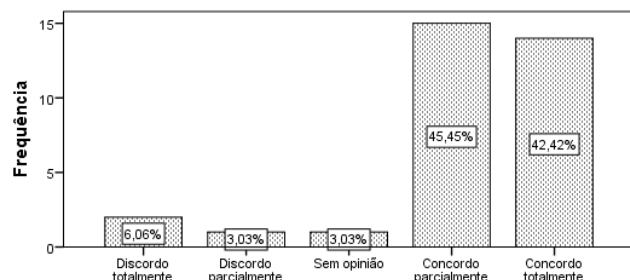
30- No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA



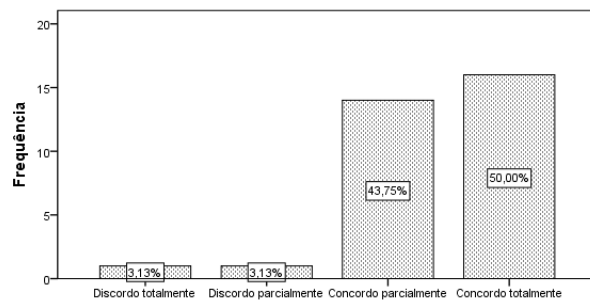
31- As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA



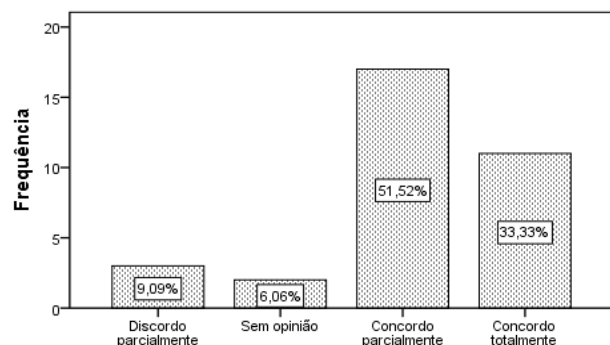
31- As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA



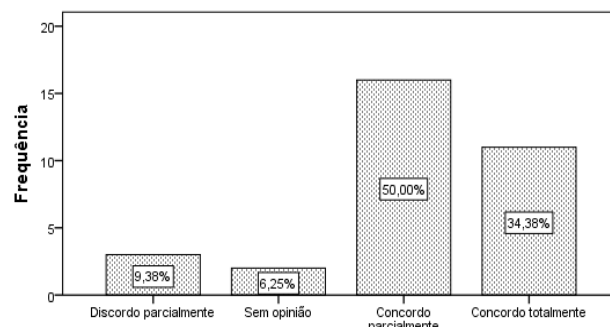
32- Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA



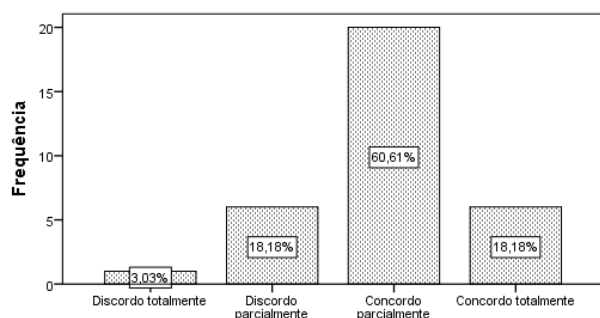
32- Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA



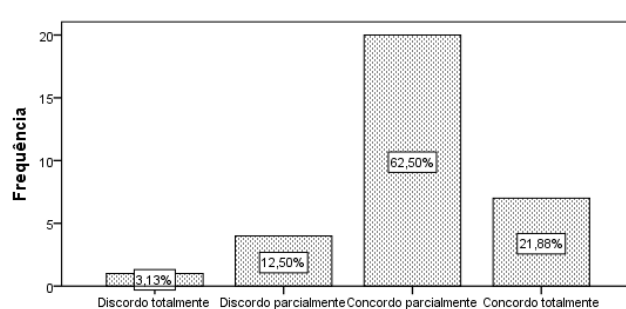
33- Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA



33- Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA

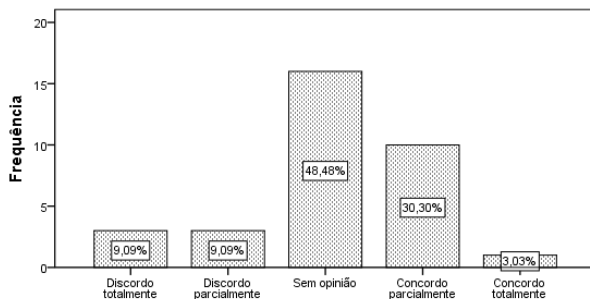


34- A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA

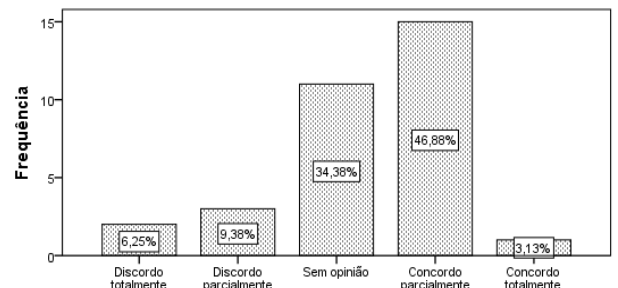


34- A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA

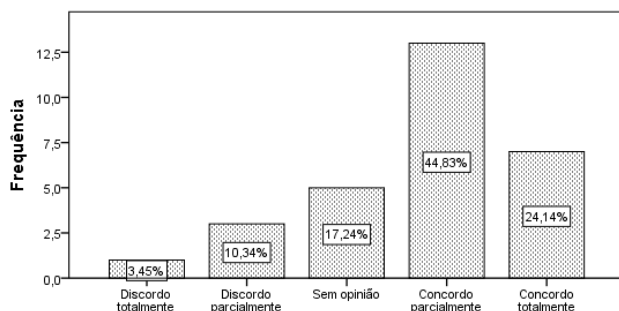
OE6.2- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.



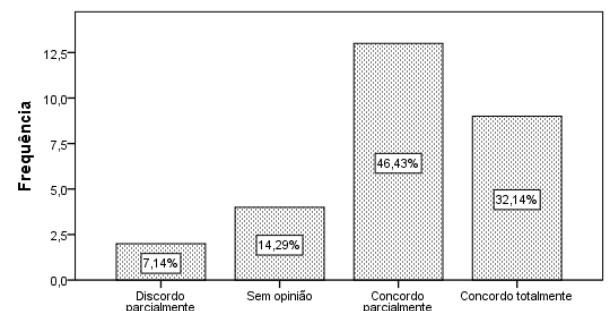
35- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA



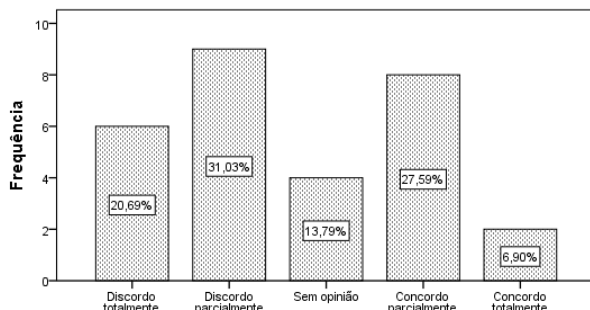
35- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA



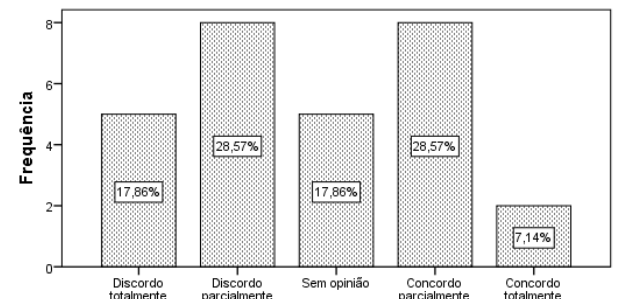
36- A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA



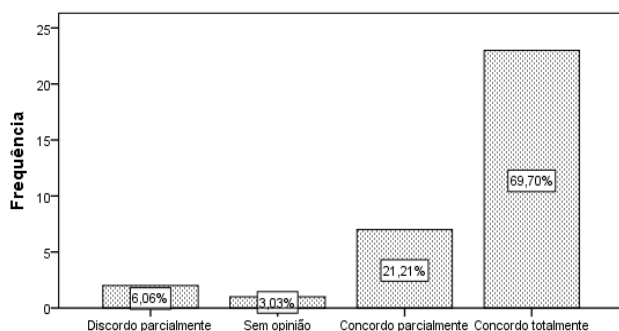
36- A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA



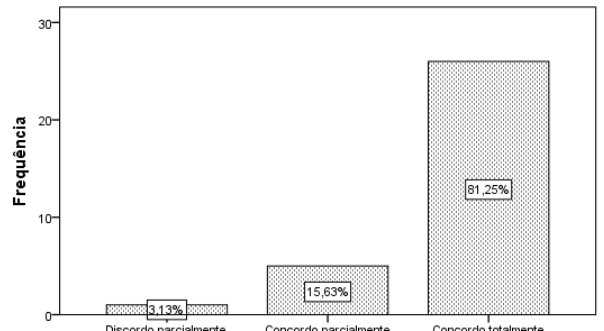
37- Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.AA



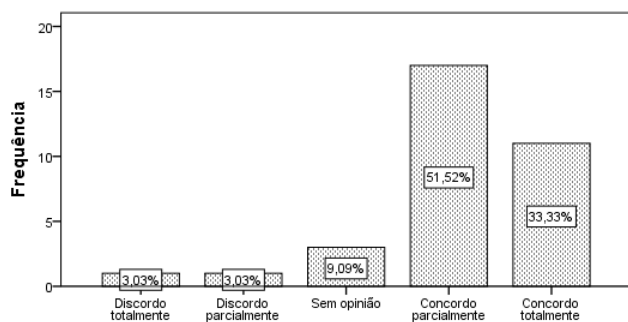
37- Um dos modos de monitorizar a prática letiva dos professores, neste agrupamento, é através da observação de aulas.DA



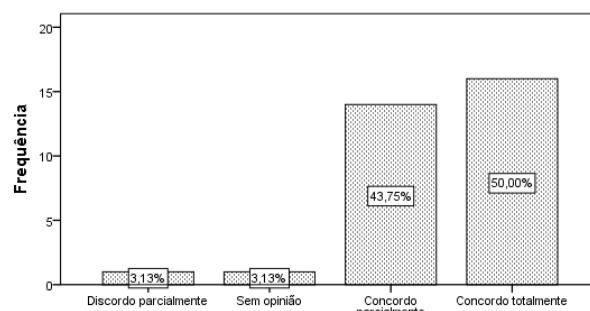
38- Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação.AA



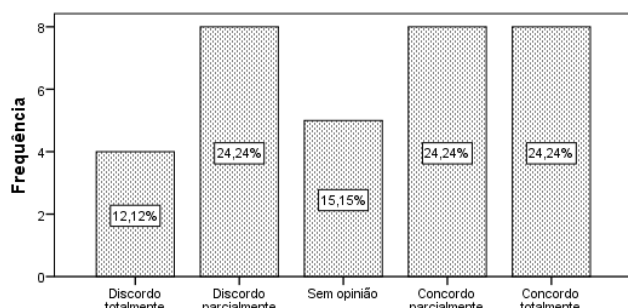
38- Os critérios de avaliação, definidos em departamento, são transmitidos aos alunos e respetivos encarregados de educação.DA



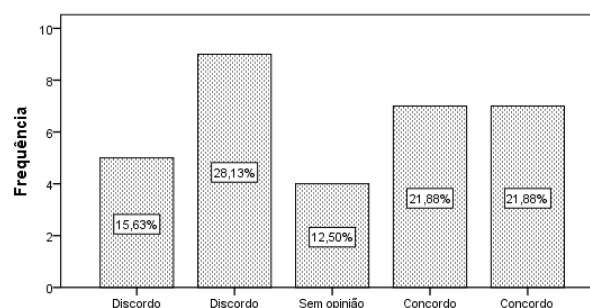
39- Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA



39- Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA

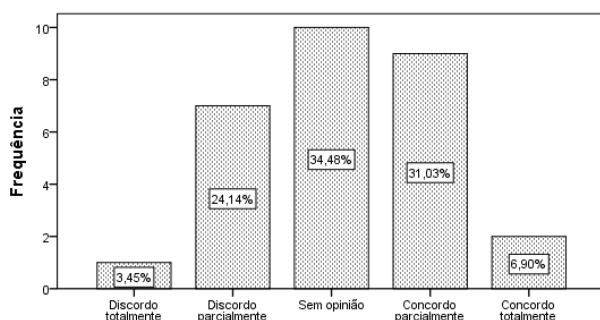


40- Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA

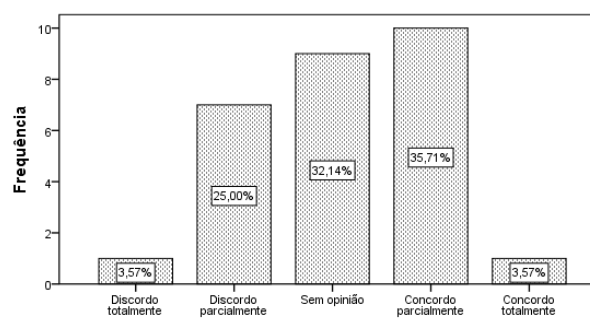


40- Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA

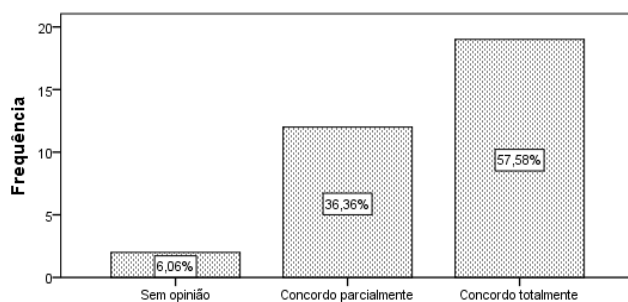
OE6.3- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível da diferenciação e dos apoios.



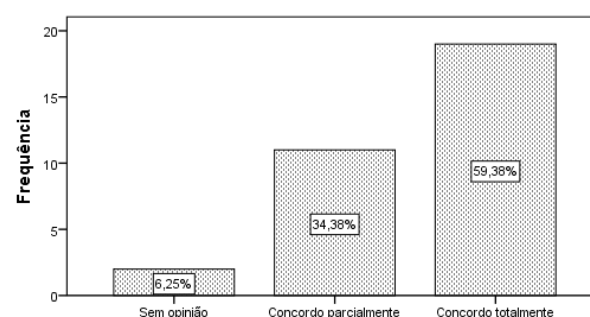
41- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA



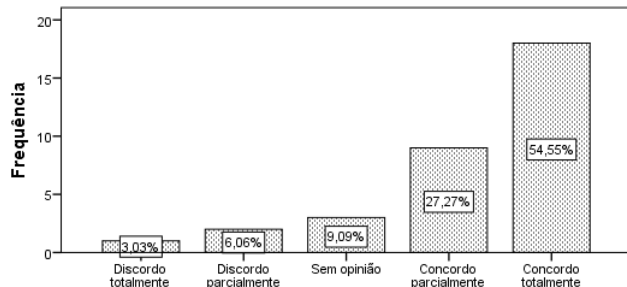
41- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA



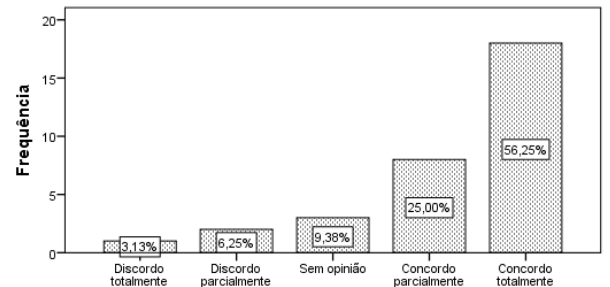
42- Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.AA



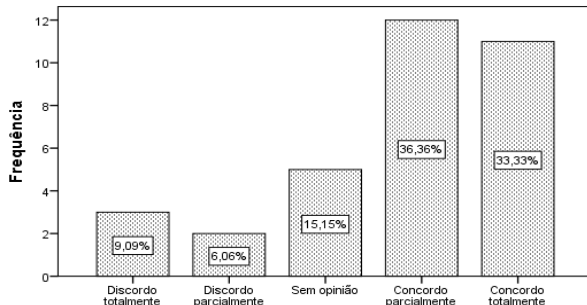
42- Utilizo sistematicamente a avaliação diagnóstica de forma a adequar as estratégias de ensino/aprendizagem aos meus alunos.DA



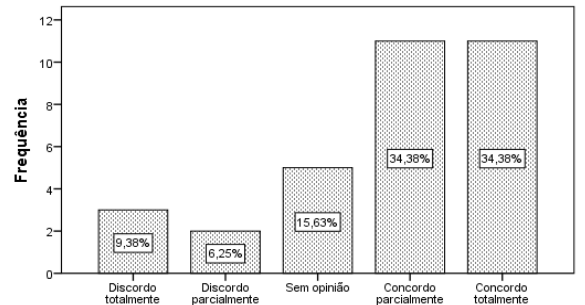
42- Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA



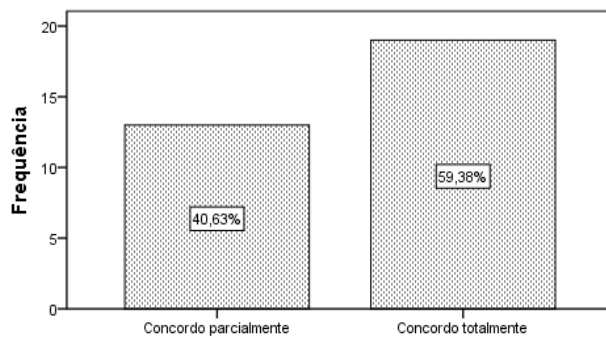
42- Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA



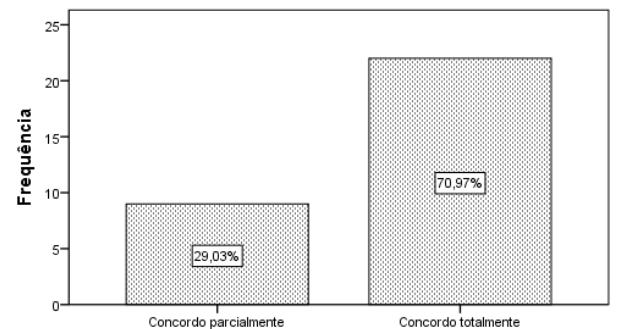
43- Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.AA



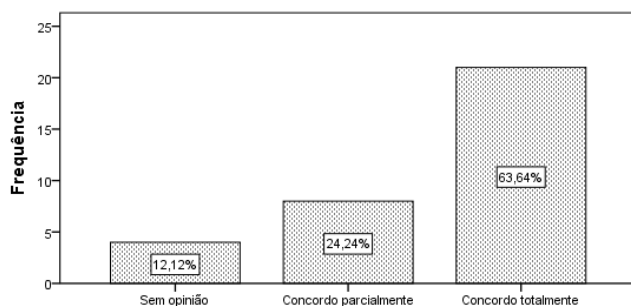
43- Sempre que necessário, os alunos têm professores tutores que os ajudam nas suas dificuldades.DA



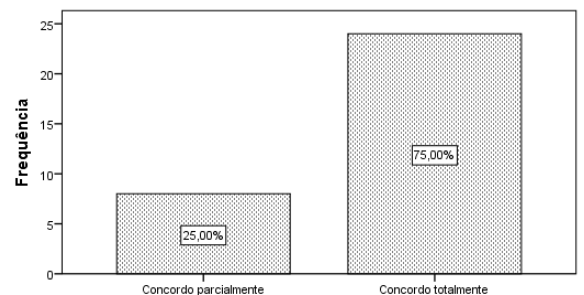
44- No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA



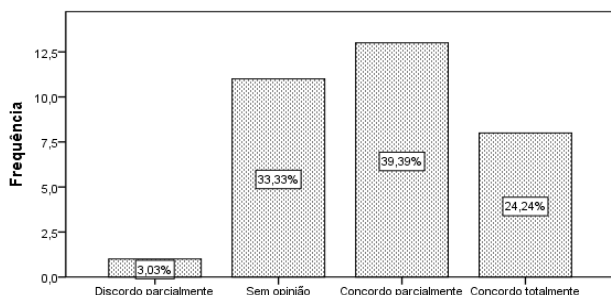
44- No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA



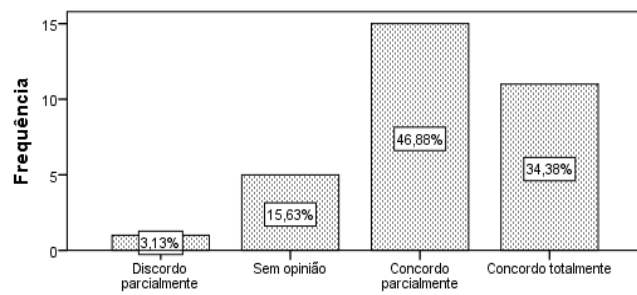
45- Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA



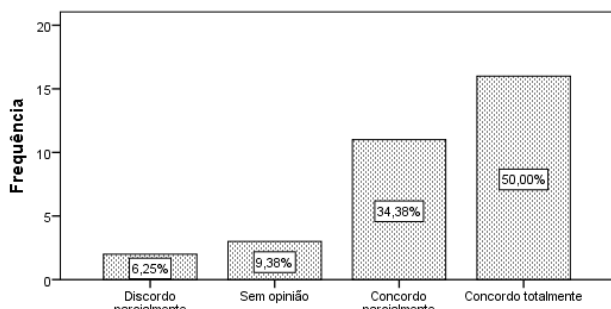
45- Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA



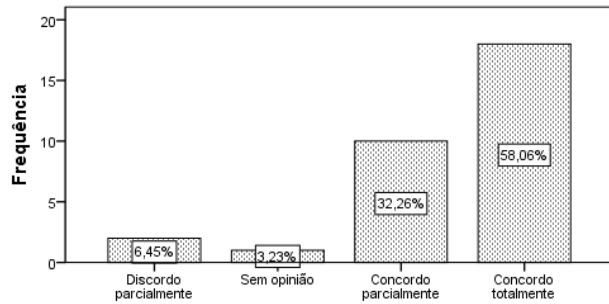
47- Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA



47- Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA

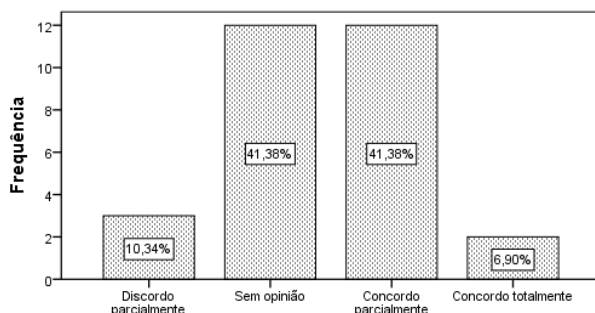


48- A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA

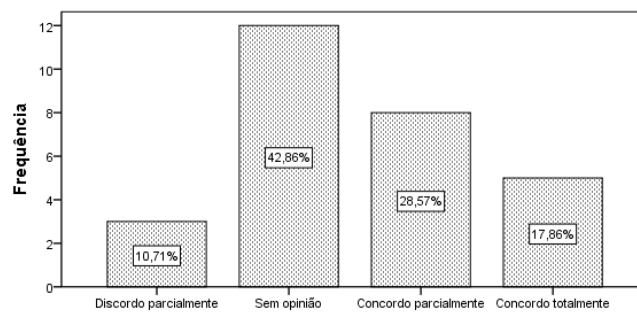


48- A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA

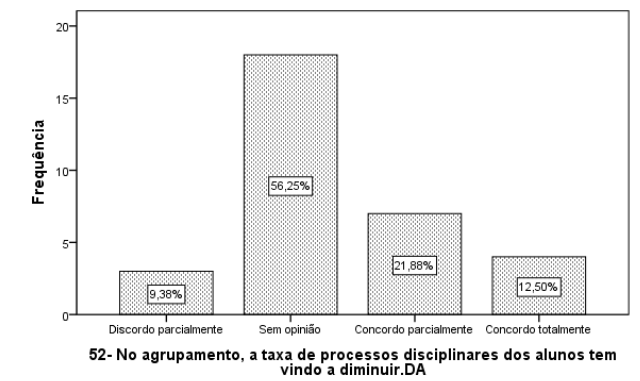
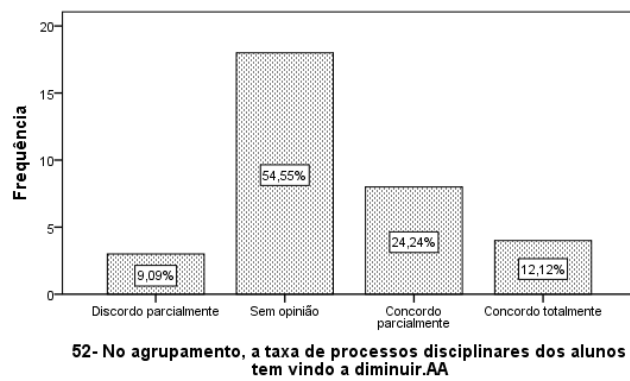
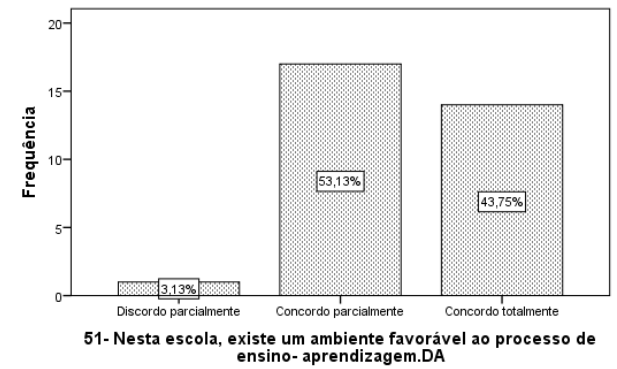
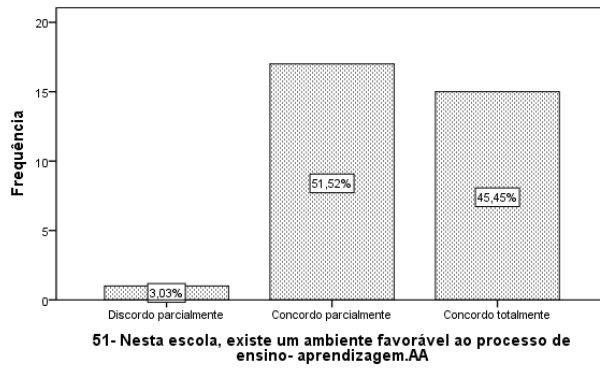
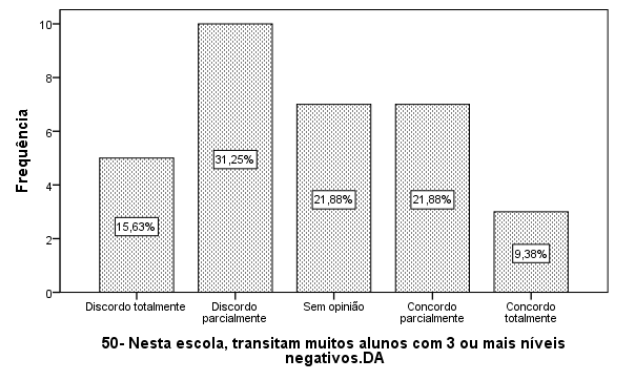
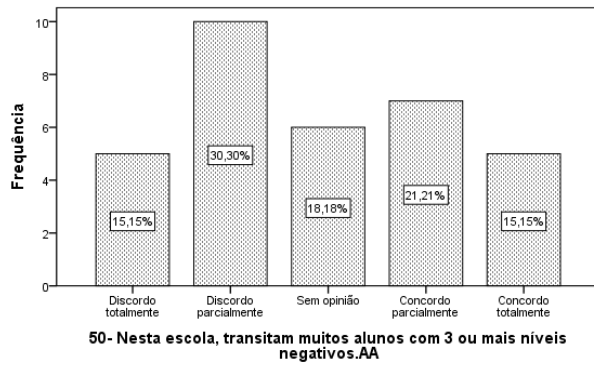
OE6- Identificar evidências do contributo dos processos de autoavaliação / avaliação externa para a prestação do serviço educativo.



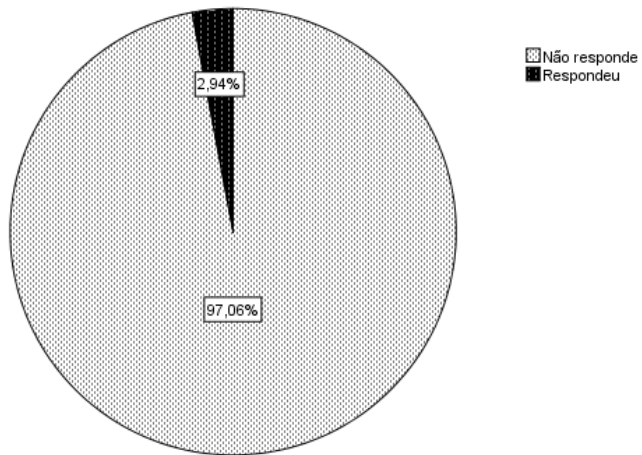
49- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA



49- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA



Questão aberta – Opinião sobre algum assunto da escola considerado importante.



ANEXO XIII- CD

Transcrição entrevista – E1

Entrevistado:

A- Diretor do agrupamento nos anos letivos 2007/08 e 2008/09 (avaliação externa em abril 2009)

Dia/hora da entrevista: 18 de Maio de 2012 – 10h45

Duração: 45 minutos

Temas	
2 - Práticas de autoavaliação	<p>1 1- Por que razão se iniciou o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>O processo foi requisitado por nós e desencadeou-se essencialmente por dois motivos: um deles era o facto de nós, na altura, em 2007/2008, sermos comissão provisória e portanto teria que haver eleições proximamente e portanto, no fundo era prepararmos já a futura equipa que viesse .../¹ estar com os dados concretos, atualizados e realmente saber o ponto da situação em termos de funcionamento do agrupamento/² para que depois, além de nós podermos estabelecer algumas correções, também a próxima equipa ficasse mais habilitada e mais preparada para tal. /³ Foi um pouco essa a ideia./⁴</p>
	<p>2 2- De que forma foi organizado o relatório de autoavaliação solicitado pela equipa de avaliação externa em 2009?</p>
	<p>Foi organizado pela direção, mais com a intervenção de um elemento, foi a professora M., na altura vice-presidente./⁵ Está claro que coligimos os elementos nos diferentes documentos que nós tínhamos./⁶ Mas ao mesmo tempo também pedimos relatórios de autoavaliação de outros agrupamentos que já tinham sido alvo de avaliação externa. Também nos serviu como orientação. Ajudou-nos também um pouco à sua elaboração./⁷</p>
	<p>3 3- Quem realizou esse relatório? <i>[Já referiu quem fez o relatório...]</i></p>
	<p>Na altura éramos três elementos, e foi a vice-presidente (...) resolvia outras questões, mas foi mais função dela./^{7a}</p>
	<p>4 4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
<p>Os internos, eu acho que havia (e continua a haver de alguma forma), mas havia um certo envolvimento das pessoas; tanto que, embora fôssemos na altura comissão provisória, aceitaram./⁸ Havia um certo envolvimento das pessoas,/⁹ uma certa abertura para o estabelecimento de correções, aperfeiçoamentos./¹⁰ Além disso, também externamente, houve também uma comunicação através do conselho geral e não só, porque desenvolvemos atitudes de intercâmbio.../¹¹ Achámos que estávamos... antes estávamos bastante distanciados da comunidade local, da comunidade educativa. E então a própria avaliação externa, que teria necessariamente que/¹² envolver todos os elementos da comunidade educativa, também .../¹³ nós também ouvimos as pessoas. Os encarregados de educação e outros elementos que também nos deram o seu avale.../¹⁴ “Sim, sim, fazem bem...”</p>	

	colaboraram e portanto isso foi também um fator que favoreceu./ ¹⁵
5	<p>5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?</p> <p>O processo de autoavaliação às vezes, ou pelo menos que me recorde naquela altura, viam o resultado... Algumas escolas, alguns agrupamentos, já tinham sido alvo de avaliação externa. Como tal havia sempre aqueles resultados do processo de autoavaliação. E na altura, não sei se se recorda, falava-se muito nos rankings das escolas. De maneira que isso, na minha opinião, acabava por ser um fator de alguma forma que criava constrangimento..."Será que nós ficamos bem, será que não ficamos bem...". Eu senti isso. Está claro que estamos numa situação folgada porque dissemos: "Nós partimos para isto não com a ideia de que vamos continuar e vamos ser a melhor direção". Não, éramos comissão provisória. Isso dava-nos uma certa independência. Mas sentimos de facto que muita gente dizia: "Mas para quê não vale a pena..." E mesmo sem ser avaliação, acabamos por estabelecer comparações com algumas que já tinham sido avaliadas. "Não eles não são melhores." Tudo isso gera alguns constrangimentos em algumas pessoas. Na altura.../¹⁶</p> <p><i>[Lembra-se de mais alguma coisa que tenha sido impedimento...]</i></p> <p>Impedimento não... as pessoas acabaram por colaborar. A parte da formação das equipas que eram ouvidas... os inspetores, por vezes aí exige alguma negociação. Também se envolveram encarregado de educação. Nós somos um agrupamento que vai desde o pré-escolar até ao nono ano. Há deslocação de crianças. Somos um agrupamento bastante disperso. Essa logística poderá às vezes criar alguns constrangimentos, mas tudo se resolveu./¹⁷</p>
6	<p>6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?</p> <p>Nós tínhamos um processo de autoavaliação essencialmente anual, centrado nos relatórios que os diferentes grupos, departamentos, e diferentes estruturas de funcionamento da escola, do agrupamento, nomeadamente clubes, a biblioteca.../¹⁸ faziam sempre o relatório que depois era analisado, apresentado em conselho pedagógico e em conselho geral, na altura assembleia .../¹⁹ Mas não havia um tratamento sistemático,/²⁰ não havia um tratamento... até de alguma forma quantificado./²¹ Havia sempre os resultados dos diretores de turma, por causa dos processos que tinham, por causa dos resultados, isso havia... como em todos os agrupamentos e em todas as escolas. Mas para lá disso... não se saía muito disso./²² E de facto, com a avaliação externa, com esta vontade de sermos avaliados externamente, também sentimos automaticamente que não tínhamos um processo de avaliação sistemático e então, nessa altura surgiu, e avançamos... A partir daí, sim... Já tínhamos uma equipa/²³ (já outros colegas devem ter falado) com diversos elementos da comunidade, e então esse sim,/²⁴ porque não tínhamos de facto um esquema... uma avaliação sistemática./²⁵</p> <p><i>[Já agora, o relatório que foi feito foi baseado nesses relatórios que referia...]</i></p> <p>Sim, essencialmente em documentos internos que nós tínhamos./²⁶ Essencialmente... recorda-se que havia sempre aqueles dois conselhos pedagógicos no final do ano letivo, um de encerramento, outro de lançamento e, normalmente aí que ...eram compilados. E depois também havia uma apresentação, pelo presidente do conselho executivo, na altura, ainda não era diretor. Havia a assembleia e portanto também aí... e era com base nesses documentos./²⁷</p>
12	<p>12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?</p> <p>O relatório da inspeção... que nós analisámos, nós divulgámos. Vimos os aspetos positivos e negativos. Demos a conhecer às pessoas...aos órgãos do agrupamento. E aí sim, cada órgão, de acordo com o relatório dos resultados da avaliação externa dos próprios inspetores... nós vimos onde</p>

	<p>é que nós poderíamos melhorar./²⁸ Quais os aspetos... um que já era um pouco recorrente, e que foi focado, foi concretamente à articulação interna. Quer dizer, não é fácil... e que embora nós também já sentíssemos um pouco isso, mas um pouco empiricamente ... Mas depois não existe, quase, a vontade de que isso aconteça./²⁹ Recorda-me concretamente esse, desse relatório de avaliação que focaliza que é necessário melhorar a articulação interna. E daí, resultaram de facto medidas concretas. Uma delas (não sei se posso dizer isso agora ou não) foi concretamente a elaboração das turmas do 5.º ano. Até ali eram os professores da EB 23, sempre como normalmente, os professores do 2.º ciclo. A partir daí não, começou uma equipa do primeiro ciclo a estarem diretamente envolvidos e implicados./³⁰ Que é mais uma maneira de favorecer essa articulação./³¹ Mais reuniões entre os professores do 2.º ciclo e do 1.º /³² e, também, dos do 2.º e do 3.º. Concretamente foi um aspeto que resultou.../³³</p> <p><i>(Não deve estar a responder em função do relatório de avaliação externa porque a articulação era um ponto forte, nem do 1.º relatório de autoavaliação porque foi sobre a relação com as famílias; provavelmente estar-se-á a referir ao levantamento que foi feito para a elaboração do projeto educativo.)</i></p> <p><i>[Mas entretanto enquanto cá estive, se calhar já não como diretor... porque não sei se a equipa de autoavaliação chegou a fazer relatório enquanto estava a exercer funções...]</i></p> <p>A equipa de autoavaliação PAR?/³⁴</p> <p><i>[Sim]</i></p> <p>A equipa foi constituída no seguimento dessa autoavaliação e dessa avaliação externa,/³⁵ e a seguir passou a ter, quase que um processo um pouco autónomo./³⁶</p> <p><i>[Eu estava a referir-me a esses relatórios...]</i></p> <p>Pelo que eu me recordo a equipa começou a funcionar pela recolha de elementos concretos sobre aspetos, ... não tentaram fazer uma autoavaliação, digamos assim, do agrupamento na sua totalidade. Ano a ano são escolhidos determinados aspetos./³⁷ Mas isso tudo por orientações do próprio projeto PAR, que é um projeto da UM./³⁸ Criava uma equipa que tinha reuniões, também, agendadas com elementos de outras escolas, sob supervisão de elementos da UM. E portanto, todo o processo a partir daí passou a ser orientado, digamos assim, pela UM e, internamente, pela equipa,/³⁹ da qual faz parte a própria presidente do conselho geral, e outros docentes,/⁴⁰ e também elementos do conselho geral não docentes, nomeadamente o representante dos pais,/⁴¹ da autarquia,/⁴² que eu acho que isso já passa a ser .../⁴³ Eles têm uma fase de recolha de elementos, têm uma fase de tratamento e depois podem dar indicações para a alteração.../⁴⁴</p>
13	<p>13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação? <i>[A minha questão vai no sentido de saber se ...]</i></p>
	<p>Aí já são. Já são porque.../⁴⁵ Eu recordo-me concretamente do primeiro relatório que eles fizeram, previamente ao levantamento global sobre os aspetos que queriam melhorar./⁴⁶ Portanto, envolvendo alunos, não na sua totalidade mas por amostragem quando não era possível na totalidade, encarregados de educação, docentes,/⁴⁷ conforme ... o focar, e acho que ainda continuam assim, eles focalizam a avaliação em determinados planos que se nota,... aspetos que se nota que talvez seja conveniente melhorar./⁴⁸ Mas são eles que os escolhem? Não, é proposto aos docentes, através do conselho pedagógico, e também aos não docentes através do conselho geral. É proposto o que seria um conjunto de elementos a melhorar. E depois, conforme a votação “É este que este ano vai ficar”. No próximo ano é outro./⁴⁹ Se o processo demorar dois anos é para dois anos./⁵⁰ Eles fazem o levantamento e ... portanto, aqui já é orientado o processo de autoavaliação. Esses já são mesmo para cumprir, já são para ter em conta./⁵¹</p>

	14	14- Por que razão se tomou a iniciativa de aderir ao projeto PAR? [Já foi consigo?]
		<p>Já foi comigo. Nós não tínhamos, como disse há pouco, de facto uma equipa de autoavaliação. Não tínhamos um sistema assim organizado de autoavaliação interna. E a própria avaliação ... Quando nós verificámos nos requisitos, nas questões que a própria inspeção iria colocar, já sabíamos, porque vamos trocando opiniões com outros estabelecimentos de ensino/⁵² e até porque nesse ano..., penso que foi nesse ano que... começou-se a gerar aqui no conselho de B uma prática que eu acho que ainda continua e que eu acho que é útil, que é, os diretores ou, na altura os presidentes dos conselhos executivos, reunirem-se regularmente. Começou aí. Portanto a troca de experiências ... e eles próprios disseram “Vocês vão para a avaliação externa? Vocês têm esquema de avaliação interna? Não, não temos. Ah! Então já sabem que vos vão questionar sobre isso”./⁵³ Portanto, foi quase que uma necessidade/⁵⁴ para responder também, e de facto quando fomos avaliados externamente pela equipa da IGE, nós não tínhamos, de facto. Mas através de uma colega, que eu acho que tinha alguma relação com a UM, ela próprio ou nós soubemos que.../⁵⁵ tivemos conhecimento que a UM ia começar com esse projeto PAR – Projeto de Autoavaliação em Rede. Então nós, ótimo, “Vamos nos já candidatar”./⁵⁶ A UM na altura queria começar com um grupo restrito de escolas, de agrupamentos, até dispersas um pouco na área (...) para permitir um maior conhecimento de realidades diferentes. E nós aderimos. Candidatámo-nos e fomos selecionados porque fomos ... E começou com esse projeto da UM. E partiu um pouco dessa ideia, porque nós não temos de facto .../⁵⁷</p>
3- Intervenientes no processo de autoavaliação	19	1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?
		<p><i>(Ver respostas anteriores)</i></p> <p>Por força da própria avaliação externa nós tivemos de que envolver todas as crianças desde a pré-primária, primária, docente... para formar as equipas que os inspetores queriam ouvir.../⁵⁸</p>
	20	2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?)
		<p>Através do conselho pedagógico. Foi o órgão que ... onde estavam representantes na altura e agora também, desde os jardins de infância, desde o 1.º ciclo, 2.º ciclo, estavam elementos do conselho geral (na altura ainda não era conselho geral, ainda era assembleia ...) e foram esses elementos que... depois através dos professores do 1.º ciclo, tentaram envolver os encarregados de educação, através da presidente da assembleia tentar envolver elementos que ___ a comunidade, internamente os docentes e não docentes. Portanto o envolvimento foi um pouco a partir do pedagógico, dos representantes dos diversos elementos da comunidade, do pedagógico e da assembleia também./⁵⁹ Porque nós de facto solicitámos a avaliação externa, não foi imposta pela IGE. Propusemos (...). Mas antes disso consultámos todos os órgãos, o conselho geral... a assembleia e também o pedagógico. As pessoas tinham de se pronunciar e até ouvir os docentes e os não docentes./⁶⁰ E na altura eu fiz uma reunião geral. Pus uma prática em que todos os trimestres, em todos os períodos nós fazíamos uma reunião geral de professores. Foi uma prática que nós tentámos implementar e seguimos. Portanto mesmo onde estavam os docentes todos do agrupamento./⁶²</p> <p><i>[Mesmo o 1.º ciclo e os jardins de infância?]</i></p> <p>Tudo, desde o ... Nesse primeiro ano foi assim, com as reuniões gerais. Não cabíamos muito bem mas foi uma forma muito boa, porque as pessoas gostaram. As pessoas... não eram ouvidas porque não dava numa reunião geral com tanta gente. Mas pelo menos já lhes dava conta das dificuldades que tínhamos, do que pretendíamos e as pessoas apreciaram isso./⁶³ Depois numa segunda fase, passámos para reuniões parcelares, porque era impossível criar condições para uma reunião geral, a não ser no início Depois no segundo ano já fomos reunir com os jardins de infância só, a direção,</p>

	<p>um elemento da direção, e não só, e os do 1º ciclo./⁶⁴ E chegamos também a adotar outro processo de organização, que foi reunir com os representantes dos encarregados de educação das turmas, coisa que não era vulgar e que nós achámos na altura que não tem sentido porque essas pessoas podem ser um elemento ... muito muito importante, na escola, no agrupamento. São eles que representam os pais, e os pais é que são os interessados./⁶⁵ Não vamos a ... No primeiro ano tentámos implementar isso e os pais gostaram. Os próprios representantes dos encarregados de educação, onde lhe/⁶⁶ demos conhecimento de todos estes projetos em que nós nos pretendíamos envolver, como é que a escola funcionava. Muitos deles não têm quase a noção de como é esta orgânica de uma escola ou de um agrupamento./⁶⁷</p> <p><i>[Mas isso foi ainda em 2008/2009?]</i></p> <p>Sim, em 2008/2009. Começamos com a ideia em 2007/2008, quando entrámos, mas em 2008/2009 fizemos isso. Eu sei que a direção seguinte não... já não fez isso. A ideia de facto que tínhamos procurado levar.../⁶⁸ Como também tentámos fazer reuniões com os representantes das turmas por parte dos alunos. Aí era através de uma assessora, do executivo, da direção./⁶⁹ Era uma assessora, a professora MF, que reunia periodicamente com eles, com os próprios representantes. Que é outro ato que também é necessário. E porquê? Porque isso vai mudando um pouco... São ouvidos, são ... comunica-se com eles e sentem-se também .../⁷⁰ E isso na altura foi tudo um pouco ideias de uma certa envôlência, de tentar envolver as pessoas./⁷¹</p>
21	<p>3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação? <i>[de avaliação externa]</i></p>
	<p>Chegou o relatório, foi analisado por nós na direção, como é lógico, destacámos os aspetos... O relatório tem sempre aspetos positivos e negativos, pontos fortes e pontos fracos. E depois passámos também aos órgãos, foi novamente aos órgãos. Aí passou ao conselho pedagógico para depois divulgar pela comunidade, pelos docentes, também aos não docentes./⁷² Passamos na altura aos coordenadores, tinham esse nome, que é o chefe do pessoal (que se chamam hoje os assistentes...). Mas passámos aos coordenadores, quer da secretaria, quer da parte dos chamados assistentes operacionais (funcionários, auxiliares de ação educativa) também para eles tomarem conhecimento do relatório. Portanto tentámos divulgá-lo./⁷³</p> <p><i>[E aos miúdos? Também chegou aos alunos?]</i></p> <p>Aos miúdos também através dos DT. Porque os DT estavam representados no conselho pedagógico através do coordenador dos DT, nós temos dois, um do 2.º ciclo e outro do 3.º, e portanto aí também os elementos, os aspetos, que tinham mais a ver com os alunos também foram divulgados./⁷⁴</p>
22	<p>4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?</p>
	<p>(Não colocada)</p>
23	<p>5- Qual a constituição da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>O tipo de elementos que a devem constituir foi definido pelo PAR./⁷⁵ Nós, ao aderir ao PAR.../⁷⁶ a UM, nesse projeto foi sempre o elemento orientador./⁷⁷ E já na própria constituição da equipa de autoavaliação já estava previsto ter uma pessoa... tantos docentes, tipologia docente, não docentes.../⁷⁸ Foi de facto só a partir daí que nós passámos a ter uma equipa de avaliação interna./⁷⁹ Mas que equipa? Definida por nós? Não, foi sob orientação do PAR, foi sob orientação dos professores da UM./⁸⁰ Eram essencialmente dois professores, que orientavam, digamos assim, a equipa, e que foi assim constituída./⁸¹</p>

	25	7- A participação dos diferentes atores no processo era/é o mesmo? [sobre a dinâmica da equipa]
		Essa equipa teve formação na UM, ^{/82} e depois tinha trabalho de campo. ^{/83} É evidente que nessa equipa estava um membro da direção, a professora M, estava um elemento do conselho geral, a professora N, que era a presidente do conselho geral, e passou a ser presidente dessa equipa. ^{/84} Portanto, no fundo, o conselho geral, ao ter representantes da comunidade, a própria pessoa envolve alguns elementos ... é o elo de ligação. ^{/85} Depois havia outros docentes e representantes da associação de pais. ^{/86} Eu não fazia parte da equipa, como lhe disse era a professora M, e por isso não lhe respondo assim com o rigor a essa pergunta, mas acredito que algumas pessoas, o tipo de vida... Porque havia formação na UM e depois havia trabalho e encontros entre as diferentes equipas, e até das diferentes escolas. É por isso que se chamava projeto de avaliação em rede. ^{/87}
	26	8- Quais os critérios utilizados para a formação da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?
		(Ver resposta anterior – foi o PAR que estabeleceu os critérios)
	28	10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação?
	(Ver resposta anterior) Tiveram formação. ^{/88}	
4- Impacto da autoavaliação	29	1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento?
		Eu acho que sim. Efeitos em dois aspetos. Quando se faz um levantamento sobre um determinado aspeto de funcionamento de uma organização, à partida temos dados mais concretos na nossa mão. Isso passou a existir. ^{/89} É verdade. Eles passaram a ter elementos mais fiáveis, sobre... por vezes nós temos uma ideia empírica sobre as coisas. Julgamos que as coisas até são assim, é conforme o que nós captamos do funcionamento das coisas. ^{/90} Mas não tínhamos um estudo... nenhum levantamento efetivo. Passámos a ter elementos mais concretos sobre os diversos aspetos de funcionamento escolhidos, para serem avaliados. ^{/91} Como lhe disse há pouco, eles não funcionam a avaliar tudo na globalidade, que é impossível. Centram-se, focam-se num aspeto... ^{/92} É feito um levantamento, e após o levantamento é que se sabe onde se pode intervir. Aí no campo do levantamento já é um efeito. Há um melhor conhecimento da organização ou da instituição. ^{/93} Nas consequências também, porque foram estabelecidas melhorias. Nós achámos que, quem vem de fora fica com a sua ideia, mas nós sabíamos que havia uma certa calma, que havia uma certa organização. Quer dizer, há sempre aquela confusão de escola que é normal, senão não era escola. ^{/94} Mas dá para perceber, até ao estranho, se de facto a escola tem ... algum clima, um clima de escola mais turbulento, mais desorganizado, mais destrutivo, mais empenhado, menos empenhado. Dá para perceber um pouco isso, e achamos que aí foram estabelecidas melhorias. Não totalmente, não somos modelo mas nós achamos que sim, que se criou um certo movimento de tentar fazer bem, porque as pessoas têm os dados na mão e é mais fácil também quando as pessoas estão confrontadas com os dados. ^{/95} E isso apela mais “Ah então se isto é assim, podemos fazer assim!”. ^{/96}
	30	2- Existem evidências desses efeitos? [Já me referiu efeitos: os dados...]
	Aí há logo um elemento que é positivo... depois os outros... ^{/97} isto porque na educação, não sei se é a sua opinião, os resultados sobre o objeto de educação chamemos-lhe assim, o ator digamos assim,	

	<p>que é o aluno... mas o resultado não é evidente assim de imediato./⁹⁸ No funcionamento da organização, pensamos que sim, que nós tentamos trazer melhorias,/⁹⁹ também de acordo com os aspetos negativos ou melhorar aquilo que o próprio relatório de autoavaliação indicava. Não se está a ver, isso aí é ___ se isto está mal, temos de melhorar./¹⁰⁰</p> <p>Desse relatório de autoavaliação da IGE [avaliação externa] acaba depois por provocar a necessidade de melhoria de novos aspetos e, vai-se conseguindo./¹⁰¹</p>
	<p>Questão acrescentada face à análise dos questionários:</p> <p>A maior parte dos membros da comunidade educativa inquirida (encarregados de educação, alunos e docentes) não registou diferenças na escola entre os períodos antes e depois da avaliação externa. Como interpretar este facto?</p>
	<p>Eu também acho que sim. Mas e porquê?/¹⁰² Pensando friamente, se de facto a IGE considerar em todos os parâmetros da avaliação externa o “Bom”, quer dizer... para o “muito bom”... Portanto, estabelecemos melhorias mas são sempre melhorias não profundas./¹⁰³ Se fosse “insuficiente”... “Aí alto lá! Há qualquer coisa que ... isto não está a funcionar bem. Há que estabelecer correções, em profundidade”. Quando o é o “Bom”, não sei se está a ver... o “bom” divide-se muito entre aspetos positivos e negativos, mas anda ali... Não sei se chegou a ler algum relatório, até o daqui, mas a coisa anda ali...” Até estamos a fazer mais ou menos, está positivo...”./¹⁰⁴ Dá para estabelecer correções parcelares, melhoramentos, digamos assim, não grandes alterações. Estabelecemos algumas, é evidente, mas elas passam subtis, de alguma forma./¹⁰⁵ Isto é a explicação que eu acho. De facto nós ... foi assim que senti. “Tivemos bom, podíamos ter «muito bom» ” (...) Agora se nós ficássemos com “insuficientes”...Alto lá! “Temos de mudar isto e aquilo (...)” E automaticamente, torna-se visível, mais visível, destaca-se mais. É a justificação que eu encontro e acredito que outras pessoas tenham dito isso.../¹⁰⁶</p> <p><i>[É a primeira pessoa a quem coloco a questão, porque ainda não tinha feito o tratamento dos questionários]</i></p> <p>Algumas melhorias, alterações profundas, já as tínhamos implementado quando nós entrámos. Nós quando entrámos, estabelecemos melhorias ___ porque achávamos que havia determinados esquemas de relacionamento, formas de relacionamento da direção que não estavam corretas./¹⁰⁷ Então nós, fazer como estava se estava mal, não adianta. Embora a comissão provisória quando entrámos, eu, a professora M e a professora C, “Nós temos que fazer alguma coisa... As pessoas estão à espera que se faça alguma coisa.”/¹⁰⁸ Então nós fizemos, mais em termos gestionários./¹⁰⁹ Mas em termos pedagógico-didáticos, também alguma coisa se fez, mas não foi... foi o que disse... se está a funcionar bem.../¹¹⁰ “Temos que melhorar a articulação, como vamos fazer... vamos melhorar a articulação”. Mas ela já existia... alguma articulação. Não seria muito boa mas... “Então vamos torna-la melhor”. Foi isso./¹¹¹</p>
<p>5- Articulação avaliação externa/interna</p>	<p>33 1- Reconheceu-se no retrato traçado pela avaliação externa?</p> <p>Eu acho que sim, que as pessoas aceitaram, compreenderam (...)/¹¹² depois existe sempre aquele desejo de comparação com outros agrupamentos, há sempre essa vontade. E nós tivemos um “bom”... um “muito bom” e o resto tudo “bom”. E nós chegamos a comparar com outras unidades educativas ou com outros agrupamentos, e começamos a reparar “Mas afinal, estes têm mais «muito bons» que nós!”.../¹¹³ Mas depois friamente, considerando friamente, eu achei até interessante, as pessoas diziam “Isto está certo, não é mentira nenhuma, é verdade”./¹¹⁴ A equipa não criou constrangimentos no agrupamento. Foi uma equipa que fez o seu papel, mas não foi muito ____, foi ..., foram subtis. Não criou aquela ideia de constrangimento, que chegou a existir em alguns agrupamentos. Mas não, naquela semana correu tudo muito normalmente e achamos que sim, que</p>

	eles de facto conseguiram de alguma forma captar Não foi feito contraditório./ ¹¹⁵
34	2- Concordou com os pontos fracos apontados pela avaliação externa?
	Houve um elemento ou outra mas de carácter quantitativo. Não é propriamente o contradizer, é o aperfeiçoar, é o corrigir um erro que passa no relatório. Às vezes números disto ou números daquilo, não é.../ ¹¹⁶ Concordamos. Claro que algumas coisas nós sentíamos também, e alguns, nós tínhamos alguma sensação mas, o que eles evidenciaram nós achamos que estavam corretos./ ¹¹⁷
35	3- Foi feito um contraditório?
	(Ver resposta 1 deste tema)
42	5- Relativamente aos alunos com NEE, de que forma era/é prestado o apoio a este tipo de alunos?
	(Não colocada)
43	6- Sendo este um dos aspetos apontados pela avaliação externa como carecendo de intervenção, foram tomadas diligências nesse sentido? Se si, quais?
	Esse campo foi um campo onde houve profundas alterações. Nós tínhamos na altura já uma unidade de (ensino especial), só para o 1.º ciclo./ ¹¹⁸ E aí sim, era dado um apoio específico, concreto. Mas a verdade é que alguns desses alunos estavam a passar para a EB 2,3. e a EB 2,3 não previa apoio para esses alunos. Havia os professores do ensino especial normal, que davam o seu apoio àquele aluno com necessidades educativas especiais, que ele contemplava./ ¹¹⁹ Mas não existia um núcleo de apoio aos (ensino especial) menos profundos que já vinham para cá. E sentiu-se a necessidade de dar apoio efetivo a esses alunos. E foi de facto em 2008/2009, no 2.º ano... No primeiro ano eu falei com a DREN e eles disseram “Ah, vocês têm que montar outra unidade porque os alunos vão para a EB 2,3 e foi precisamente em 2008/2009 que foi preparada a unidade, que depois em 2009/2010, passou a funcionar aqui na EB 2,3. E daí o apoio... passou a haver professores do ensino especial diretamente virados para esses alunos, já com um apoio muito mais efetivo, mais focalizado. E os outros, continuaram a dar apoio aos restantes. E foi feita melhoria de facto, até pelo número de professores que vieram./ ¹²⁰ Cada unidade tem dois, cada unidade tem dois professores do ensino especial, mais duas auxiliares, e portanto cobrem os alunos com essas características, e os outros já ficam mais livres para apoiar os outros./ ¹²¹ <i>[Essa mudança foi em 2009/2010?]</i> Sim, em 2009/2010, começou a funcionar a segunda unidade de ____, aqui. Alterámos aqui um espaço com a orientação da própria DREN. Foi um engenheiro da DREN que veio, e foi preparado especificamente para a função que tinha... Agora já está pequeno. Eles crescem. Na altura em que vieram para aqui, vinham do 1.º ciclo, cresceram em corpo e o espaço já é pequeno./ ¹²²
44	7- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas ações? [de todas ações que foram apontadas ao longo da entrevista?]
	Já fui respondendo ... daqueles que me recordo./ ¹²³ De facto a articulação foi um aspeto que nós tentámos melhorar. O exemplo concreto é o da constituição das turmas./ ¹²⁴ Tentámos também pegar mais na ligação depois aos próprios professores, porque, acho que estava um pouco desfasado. E

	<p>conseguiu-se que eles fossem ouvidos mais... os próprios, os jardins de infância./¹²⁵ Na altura a educadora C era dos jardins de infância, estava mais com essa área, o 1.º ciclo estava mais.../¹²⁶ Eu próprio fui às reuniões com o 1.º ciclo. Eles sentiam que isso era uma forma de os chamar./¹²⁷ Eram reuniões com respeito, com educação... Porque às vezes havia queixas: “Aí porque eles chegam lá das escolas e eles chegam aqui só falam, só contestam”. Havia um pouco esta ideia (...) Então passei também eu a ir. A partir daí começaram a sentir-se mais fazendo parte do agrupamento./¹²⁸ Somos um agrupamento mas as escolas estão muito afastadas./¹²⁹ Esta cultura de agrupamento não é assim tão fácil de construir. Têm de ser ações comuns, que não são fáceis por vezes logisticamente de desenvolver e, é um papel um pouco da direção./¹³⁰ Nos pensámos ainda em ir lá, mas também não é fácil. O gabinete [da gestão], como viu, está sempre a exigir,/¹³¹ então optámos essa coisa de juntar, de os chamar cá. E eles vieram. E ao chamar mais vezes eles também se habituam mais a frequência da sede, do agrupamento; a direção ouve-os, vai às reuniões deles./¹³² O estar lá também foi positivo. E foi a tal coisa da articulação./¹³³</p>
50	<p>13- Considera [então] que houve [mudança] melhorias ao nível da prestação do serviço educativo do seu agrupamento, devido ao processo de autoavaliação e de avaliação externa?</p>
	<p>Aí recorde-se que depois o ministério passou a andar, vir, com os rankings. E isso mexe também. Acredito que isso mexe. Nós, sobretudo no 9.º ano mas também nas provas de aferição, gosta sempre de se ver, anda-se a comparar. E acho que isso foi positivo. Embora haja muita gente que diga que... mas acho que não. Acho que, também é para nós um ponto de referência. Quer dizer, poderá não ser rigoroso mas é um ponto de referência à escala nacional, à escala local e que dá para refletirmos sobre o assunto./¹³⁴ Acho que procura-se envolver mais os professores das disciplinas que ... Acho que é pena que seja só duas disciplinas. A escola não vive só da Matemática e da Língua Portuguesa. Esses professores é que têm que dar a cara e os outros não... acho que vive de tudo. Vai mudar segundo parece, mas acho correto. Uma escola não pode ser só essas disciplinas.... ou então que paguem mais a esses professores para dar uma melhor imagem da escola (...). O apoio pedagógico acrescido é muito esporádico. Posso estar enganado mas, uma coisa de semana a semana, uma horita... é muito pouco. Está provado por “A mais B” que não resulta... ou tem que ser desejado, ou tem que ser requisitado. Os pais que quiserem apoio pedagógico acrescido para os filhos... haveria essa possibilidade, (...), era uma forma de envolvimento, de empenho. As práticas que depois se tornou “Não sabe, vai para estudo acompanhado, vai para apoio”. Turmas com 50% de alunos em apoio.../¹³⁵</p>

ANEXO XIV – CD**Transcrição entrevista E2****Entrevistado:**

B- Diretor do agrupamento nos anos letivos 2009/10 e 2010/11 (avaliação externa em abril 2009)

Dia/hora da entrevista: 22 de junho 2012 – 15h

Duração: 57 minutos

Temas		
2- Práticas de autoavaliação	4	4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?
		Neste caso favoreceram... Sei lá! Uma das questões que na altura eu levantei, foi precisamente a importância da monitorização, e portanto, a importância que foi dada a monitorização e ao mesmo tempo o princípio daquilo que eu também designava como prestação de contas. Monitorização e prestação de contas, eram dois conceitos que fundamentais. A monitorização e a prestação de contas. Isto do ponto de vista interno. Temos de monitorizar, saber para onde íamos, o que andávamos a fazer e no fundo tínhamos de prestar contas. Prestar contas, no fundo, neste caso, à própria comunidade, e depois às próprias solicitações que o ministério nos pedia. E externamente, aqui (...), com certeza que através da avaliação externa, acabou por empurrar o agrupamento, para este processo. Portanto eu diria que este processo não foi exclusivamente deste agrupamento mas foi um processo global.
	5	5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?
		Eu diria que dificultaram e dificultam. Dificultaram e dificultam porquê? Porque do meu ponto de vista, não existe uma cultura de avaliação. Nós não fomos formados para uma cultura de avaliação. E ao mesmo tempo que não fomos formados para uma cultura de avaliação, existem sempre entraves. Existem sempre problemas na mobilização dos agentes para esta própria autoavaliação. E aí, em especial, os próprios professores. Aqui não quero apontar que culpa é dos professores ou não é dos professores. O professor não está habituado. Não tínhamos esta cultura de avaliação, precisamente, devemos dizer que vieram problemas acrescidos. E também a própria escola, a própria organização escola permite que seja, normalmente, no fundo, fatores que dificultem a autoavaliação do agrupamento, neste caso concreto o agrupamento de escolas de (...) e de uma maneira geral dos outros agrupamentos, penso eu. <i>[Quando se refere à organização refere-se concretamente à estrutura deste agrupamento?]</i> Eu diria mais a organização no geral quase, organização e orientações. Estas orientações globais ... nós partimos de macro-orientações, e depois tentamos implementa-las em termos de micro e depois, este encaixe ... às vezes este encaixe não é possível. É como um puzzle, se as coisas não encaixam devidamente, as vezes nos fazemos com que elas encaixem. Se fazemos com que elas encaixem, muitas vezes não encaixam devidamente... Encaixam sob pressão.
	6	6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?
	Como lhe disse no início da conversa, antes de começarmos a gravar, quando cheguei cá, já o processo estava implementado. Depois passou a ser, (...) não um processo ocasional mas sim um	

	processo sistemático, estava em contínuo. E julgo que neste momento ainda está em contínuo, está num processo sistemático.
12	12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?
	Os relatórios, normalmente ... os relatórios eram feitos da seguinte forma: eram devidamente analisados, em primeiro lugar, em primeira mão, por uma questão de princípio, não é, e eu gostava de saber a situação do agrupamento. Mas de imediato eu enviava para o conselho pedagógico e, como sabe no conselho pedagógico estão aí representados todos os departamentos que depois daí derivava também para os restantes professores, através do departamento. Mas o procedimento no fundo era esse: a equipa do PAR, fazia devidamente todos os relatórios e depois eu analisava, levava ao conselho pedagógico e depois acabávamos por divulgar, e ao mesmo tempo refletir... eu pedia para que eles refletissem e tirassem alguma ilação dos próprios relatórios: o que fizeram de bom, aquilo que é preciso melhorar, etc. Essa indicação sempre foi dada.
13	13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação?
	Sim, sim, sim... Muitas. Ora se me pergunta se foram todas... Algumas... Há sugestões que, por vezes são propostas... Esqueci-me de trazer um documento que poderia responder a essa pergunta, onde eu elenquei quais eram as sugestões dadas e eu procurava implementar no dia seguinte. Eu tenho presente o modelo espanhol que eles têm que ... é a memória, memória de escola. Isto é, agarra no ano anterior e o ano seguinte é um contínuo do ano anterior... E então, verificam o que há de bom e o que há de mau... Se é bom continuam a reforçar e se fizeram mal, procuram orientar. Este princípio era um princípio que eu sempre tive na mente em termos de gestão, gestão pedagógica, e que no fundo eu procurei implementa, e o PAR oferecia um instrumento muito interessante nisso. Portanto, isto a propósito de se eram atendidas as sugestões ou não... Agora na globalidade, é evidente que não, porque também era difícil implementar. Porque, sei lá... Até do ponto de vista formal, do ponto de vista legislativo, há coisas que não é possível, e às vezes também não temos recursos. "Precisamos mais disto ou daquilo..." Mas não temos recursos para.
14	14- Por que razão se tomou a iniciativa de aderir ao projeto PAR? [quando cá chegou já estava...]
	Já estava já mas julgo que foi talvez por influência...por aquilo que me disseram na altura, foi por influência da avaliação externa e também porque estávamos num momento de adesão a esse processo.
16	16- Quais os efeitos do agrupamento pertencer ao projeto PAR? [quais os benefícios de pertencer ao PAR?]
	Pelo menos o PAR permitia que no fundo, que este processo, processo de avaliação interna, fosse feito de forma organizada, e de forma... eu diria com fundamento científico, de forma estruturada... não era feito de forma desorganizada. O PAR permitia isso, porque por trás existia uma estrutura que era a UM, que nós aderimos na altura... eu procurei desenvolver isso porque eu sou produto da UM, fui aluno da UM e tenho uma relação privilegiada com a UM, inclusive trabalhei na supervisão na UM, e dei aulas na UM (algumas, poucas) e portanto tinha uma relação privilegiada com a UM. Além do mais era uma fonte que tínhamos [...] "E porque não aproveitar?" Então, tudo isto contribuiu para continuar. E portanto aqui relativamente ao facto de pertencermos ao PAR, foi benéfico porque permitiu precisamente isso: orientar, aprofundar, partilhar, pois também se partilhava com outros grupos.

3- Intervenientes no processo de autoavaliação	19	1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?
		Na equipa PAR, que era ... (não se ainda é ela que faz parte) a professora [...], que era por assim dizer a que estava à frente, e depois era uma equipa quer de professor, quer de representante dos pais, eu recordo-me que o representante ... o pai que estava no pedagógico era um senhor formado em direito, fazia parte do PAR também, e depois, um do conselho geral, que era o presidente da associação de pais e também faziam parte os assistentes operacionais. Ou seja, estava lá representada toda a comunidade, na equipa estava lá representada toda a comunidade.
	20	2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?)
		O envolvimento era processado através de reuniões periódicas que eles faziam, em especial ao fim de cada período (porque é no período em que se fazem os balanços intermédios), 1.º período, 2.º período e no 3.º período fazia-se o relatório final e aí é feita aquela apreciação de que há bocado falámos. Fazendo uma análise profunda...Agora neste período em que estamos agora a atravessar, eram de facto trabalhados, (...), aprofundados, principalmente pelos departamentos e pelos professores de uma maneira geral. E também, depois de acordo com as metas. Havia uma meta que ... Portanto todas as metas trabalhavam em contínuo, trabalhavam de forma interseccionada. Só que havia uma que ...em determinado ano, eu recordo-me que no primeiro e no segundo havia uma que era particularmente aprofundada. E era feito dessa forma: uma meta era aprofundada. Próximo do (...) eles distribuíam um questionário à comunidade, através da página da escola. Foi precisamente o J que introduziu isso, porque isso não existia, (o J fui eu que o fui buscar ...) e conseguimos fazer tudo isso através, de forma mais célere e mais rápida, sem papel... Foi uma das ideias que eu queria... mas é difícil para alguns papéis. É uma ideia que é muito difícil quando temos de coabitar com os dois, e às vezes duplicava-se ou duplica-se a papelada ou triplica-se, é conforme...
	21	3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação?
		Os membros eram todos...se faziam parte da equipa eram todos informados. No final, era colocado na página para divulgação para toda a gente, quem quisesse consultar. Mas isso era plenamente divulgado, quer no processo de participação, não de divulgação mas também de participação, e corresponsabilização em todo o processo, mas também depois no final, o relatório era posto cá fora à disposição da comunidade. Os pontos fortes e os pontos fracos...Verificávamos sempre os pontos fortes e os pontos fracos do relatório.
	22	4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?
		(Ver resposta anterior)
28	10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação?	
	Como lhe disse a equipa já estava formada, mas na formação, aquilo há sempre alguém...é de forma voluntária, a maior parte do pessoal é de forma voluntária. Agora formação específica, em autoavaliação ou formação específica...eu estava agora a tentar lembrar-me, mas acho que não. Havia sim formação contínua, iam tendo formação, periodicamente eles iam tendo formação, quer na UM quer (...) dessa formação. E depois havia a própria autoformação, é a primeira, o primeiro processo de formação, é a autoformação em que a maior parte dos elementos e, a equipa até estava muito bem constituída. Por exemplo, o prof. J (não sei se ainda pertence ou não) domina muito bem estas questões de ... mais da informática, da recolha de dados...	

		<p><i>[e da transformação]</i></p> <p>Isso será outro problema. Eu, a dada altura, no primeiro ano, apercebi-me que os dados estavam muito bem recolhidos, estavam muito bem expostos. Agora os dados per si não servem para nada, só servem se nós os aplicamos para alguma coisa. Então na segunda fase já eu disse: “Calma aí!” E nesse processo o J era muito ... Agarrava nos dados, que estavam ali muito bem explicados: “Agora o que vamos fazer com isto?” Num segundo momento eu perguntei: “O que vamos fazer com isto? É muito bonito... Isto serve para alguma coisa, senão não serve para nada, não vale a pena estar a perder grande tempo”. Ou seja a equipa teve... Penso que não existia lá ninguém, não, penso que não havia ninguém com formação específica, em autoavaliação, mas que iam tendo formação contínua. A génese da equipa, julgo que surgiu de forma espontânea, de forma espontânea, por convite. Agora não ... é um pormenor que não me interessou porque estava já estava a equipa, e se a equipa funciona não se mexe, se a equipa funciona não se mexe e vamos vendo depois ao longo do processo se não é preciso alterar alguma coisa.</p>
4- Impacto da autoavaliação	29	<p>1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento? <i>[os impactos da autoavaliação]</i></p>
		<p>Teve, teve impacto. Eu recordo-me, no primeiro ano, eu agarrei logo... Nós temos de trabalhar em função dos resultados, que é uma coisa que não estamos a ver neste momento. Mas não os resultados, não ver os resultados de forma obsessiva. Temos uma meta: “Há uns resultados nós temos de chegar acolá”. E a partir dos resultados do ano anterior, foi no ano em que eu entrei e depois apareceram os resultados e, no ano seguinte, podemos dizer que... não vamos entrar naquela discussão de que: “Os testes eram mais fáceis não eram mais fáceis...”, não, melhoraram. Mas nesse ano, eu próprio disse: “Nós temos que ser, num primeiro momento, o terceiro melhor agrupamento do concelho de (...)”. Portanto isso era uma meta, para mobilizar e, no fundo, tentar motivar os professores. Porque os professores também... “Não quero que trabalhem mais, só quero que trabalhem só mais um bocadinho, mais nada, não andem por aí perdidos (...) quero que deem só mais um bocadinho!” E nesse ano, pode ser que seja disso, digo eu, depois teria que ter mais anos para depois confirmar (...), passamos a terceiro lugar precisamente. Primeiro era (...), depois (...) e depois eramos nós, a terceira escola do concelho de (...), não era do distrito, era do concelho de (...). E pronto, aí já se verificaram alguns efeitos. Só que fizeram-se algumas correções: “Vamos atalhar melhor por ali ou é melhor por acolá...” Portanto, o que é que eu encontrei aqui? Encontrei que havia uma grande dispersividade; quando cheguei aqui, tantos projetos... Pedi logo uma reunião para ver quantos projetos havia. De facto havia muitos. “vamos congregar isso”. “Pouco e bom” é o meu lema. É preciso pouco e bom, e depois focalizar. Focalizar nas aprendizagens. Porque não é propriamente... não é a dispersão que nos permite... Não quer dizer que seja mau não, mas ... “Qual é a verdadeira essência?” Então temos que focalizar para ali. Tudo o que vá naquela direção melhor. E aí eu apercebi-me que na realidade, conseguimos conjugar mais alguns projetos. E pronto, a coisa foi seguindo e no primeiro...naquele ano fiquei satisfeito. Inclusive eu tinha um papelinho onde estava escrito um (...), não tinha mais, só tinha aquilo, às vezes até para impressionar a inspeção (porque eles vêm aqui dois dias o que é que eles veem?). (...) Às vezes vinha alguma coisa interessante na imprensa, eu colocava sempre. Eu tenho o curso de jornalismo também, e sei como é que essas coisas funcionam, não propriamente pelo prazer que tenho de escrever ou de aparecer em jornais, não, mas para a comunidade. Havia um certo reconhecimento, uma certa visibilidade e portanto fazia de propósito isso. Às vezes punha uma entrevista... (agora não vejo grandes... a M já tem um estilo diferente e cada um tem o seu ...). Eu sabia que isso era importante para Então está a ver, isso no fundo é o que nós chamamos o sentido de pertença e a cultura de escola. Quando se fala de (...) há qualquer coisa que mexe connosco! Não é propriamente só ir lá buscar o ordenado, a vida profissional é muito mais do que isso.</p>
	30	<p>2- Existem evidências desses efeitos? <i>[Dá-me ideia que houve então melhores resultados.]</i></p>

		É a única prova. Agora se me diz que ... algumas evidências... os resultados.
		<p>Questão acrescentada face à análise dos questionários:</p> <p>A maior parte dos membros da comunidade educativa inquirida (encarregados de educação, alunos e docentes) não registou diferenças na escola entre os períodos antes e depois da avaliação externa. Como interpretar este facto?</p>
		<p>É aquilo que eu lhe referi há bocado. Normalmente quando faz um inquérito, depende da altura em que o faz. (...) Normalmente quando se faz um inquérito o que eles referem é o último. Agora se me diz que a estrutura escolar..., se me diz que a organização escola, conforme ela está montada, as mudanças não são assim ... substanciais... e que a forma como tem sido organizada não permite que essas mudanças sejam ... Porque se tivesse uma linha de orientação, se tivéssemos que traçar aquela linha de orientação, e depois “Chegámos ou não chegámos? Chegámos a meio ou...?” Era fácil. Mas não. Durante um determinado período, que eu estive aqui, houve uma orientação. Agora já tem outra. Daí eu dizer que depende muito da altura em que fez isso. Porque aí já vamos mais ... não para os resultados mas mais para o campo das expectativas. E aí, eu diria, e das representações, são expectativas, representações que estão em funcionamento. Uma coisa é aquilo que... depende da altura em que falou, com quem falou. Sabe que às vezes “Tenho expectativas demasiado elevadas para determinadas coisa.” Quer dizer, quer exigir mais do que aquilo que se pode dar. “Só se pode dar isto... agora eu gostava de dar mais mas não se pode dar!”. E portanto, em termos de ... Agora isso que me diz... eu vinha por ali e eu pensei “Isto não mudou nada!”. Eu vinha a pensar nisso: “Isto não mudou nada! Está conforme...”. (...) E quando eu falo das representações e das expectativas é um bocado isto. Agora, em termos organizativos, em termos dos resultados sei que na altura... Não vamos dizer que demos um salto grande, mas houve uma melhoria. Eu notei uma melhoria. Notou-se que houve uma melhoria. Agora não podemos dizer que é abrupta, era uma maravilha (...)!</p>
5- Articulação avaliação externa/interna	35	<p>3- Foi feito um contraditório?</p>
		<p>Não foi feito contraditório, eles não tinham por hábito fazer contraditórios. (...) Eu sempre entendi a reclamação não como um direito mas como um dever. (...) Quando me diziam: “Olha que...”, “Faz muito bem, mas enuncie bem o problema”. Depois eu decidia. Eu exigia sempre que passassem a escrito, porque a escola é escriptocêntrica, assenta no escrito. Então passa para o escrito. Nós depois temos de fazer a análise do escrito, a análise daquilo que está lá. Às vezes há aquelas pressões... que é normal “Ponha por escrito, não sei se tem razão ou não e eu depois vou analisar. Fundamente”. Mas via sempre ... eu nunca tive receio que as pessoas reclamassem. Porque eu entendi sempre a reclamação como um dever e não como um direito. É como um dever que se reclama se a coisa está incorreta. Agora quem reclama tem que ter cuidado. Ver aquilo que está a reclamar. Se tem razão., se não tem razão... Porque às vezes eu até acho que posso estar a ver que as coisas estão corretas e não estarem. E eu próprio estar ... Portanto o contraditório, não foi feito contraditório, apesar de eu ser sempre favorável (...).</p>
	36	<p>4- Foram traçados planos de melhoria no sentido de melhorar esses aspetos mais débeis? [os pontos fracos apontados pela avaliação externa]</p>
		<p>Sim, sim. Eu já disse isso no início. Por acaso não trouxe a folhinha. Liam-se os relatórios, liam-se os elencados e via-se “Há estes pontos fortes, há estes pontos fracos...” e então, no próximo ano então decidíamos. Mesmo por exemplo na articulação, houve um dos parâmetros que era a cultura de escola: “Melhorar a cultura e a imagem da escola”. Houve um deles que na altura era este “Melhorar...”. Repare bem que aqui o agrupamento é formado por... primeiro esta escola, EB 2,3 está um bocadinho na periferia da cidade. Nem é cidade nem deixa de ser. Mas há aqui escolas, há</p>

		<p>unidades educativas que estão já no ambiente rural e outras quase a bater na [vila]. Aqui, a primeira vez que se fez isto, foi trazer no final as pessoas, mostrar a sua própria cultura. Depois uma coisa é a cultura organizacional, e outra é cultura de cada ... unidade. Uma coisa é a cultura de cada comunidade, e outra coisa é a cultura de escola. Mas portanto, nós tentámos articular estas duas coisas e aí lançar a imagem do agrupamento. E fez-se aqui a mostra ou feira final, onde, na verdade, todos eles mostraram ... Uns faziam isto, outros faziam aquilo (...) precisamente com este objetivo. Ou seja, “Vamos este ano mudar isto... O que vamos fazer?” (...) Está claro que aí é preciso dinamizar muito o pré-escolar e o 1.º ciclo porque eram as outras unidades que estavam mais dispersas. Isto a propósito de se na realidade nós traçamos planos de melhoria... Foram sempre.</p>
	37	<p>5- Em que medida a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
		<p>Eu presumo que sim. Já dissemos isso no início e eu presumo que sim, influenciou este processo. Na verdade quando cheguei aqui já estava instalado e achei que era um instrumento importantíssimo. Por exemplo, eu vinha de [escola], eu pertenço ao quadro de [escola], e então, eles ainda não tinham implementado isso. E cheguei aqui ... “Já vão mais à frente...” Porque é um instrumento fundamental que eu concordava e já estava no terreno. Foi deixar andar e ir afinando... os procedimentos.</p>
6 – Prestação do serviço educativo	38	<p>1- Uma das metas do PE do seu agrupamento é a melhoria ao nível da articulação e desenvolvimento curricular. Considera que já houve mudança/melhoria?</p>
		<p>Como lhe disse, houve essa melhoria. Mas eu aí posso dizer... falámos no início nas peças do puzzle, e eu aí posso-lhe dar o feedback de um trabalho que foi feito sobre articulação, um trabalho também no âmbito de um mestrado. Houve um colega que fez um trabalho sobre articulação e então, a única coisa que peço, ou que lhe pedia, era que depois, quando fosse a sua defesa, me convidasse, e ao mesmo tempo que me devolvesse os resultados. (...) E então esse colega disse que nesta escola havia articulação em termos latos. As pessoas percebiam o que era articulação, as pessoas já articulavam, e eu entendo que aqui se articulava mais do que em [escola]. Não é por acaso que em [escola] eles próprios criaram um elemento no pedagógico para fazer articulação (...). Só que, as vezes articular num domínio que não pode ser articulado, torna-se difícil. Ou seja, os currículos, os ... aquilo não articula! E nós às vezes é que tentamos encaixar à força. Portanto falar em articulação nestes moldes, eu diria, faz-se articulação mas não se faz perfeita articulação. Ou seja, na perfeição, em que aquilo há um contínuo. Mas nós fizemos, inclusive, um trabalho muito meritório nesse campo, que foi feito, também neste caso pelo 1.º ciclo. Porque eu fiz uma primeira aposta no primeiro ano, no 1.º ciclo, porque achei que o 1.º ciclo ... deveríamos apostar aí para depois ter resultados a seguir. E isso foi feito. Portanto na altura tive a sorte de ... ninguém conhecia, não trabalhava cá o professor J, tinha muita experiência e dominava uma técnica que nós às vezes não dominamos que é a informática. E foi ele que foi implementando isso. Inclusive, os professores do 1.º ciclo, a dada altura, faziam tudo no suporte informático, enquanto os do 3.º ciclo: “Eles fazem coisa que nos não fazemos!”. Normalmente é ao contrário, há preconceitos aí nesse campo. A dada altura, por arrastamento (...).</p>
	39	<p>2- Que evidências tem dessa mudança/melhoria? [a evidência da articulação]</p>
		<p>Houve um ano, é das tais coisas, não é dos testes mais fáceis ou mais difíceis, houve uns resultados bons; inclusive esta escola aqui é uma escola muito procurada, e uma das coisas que eu procurava sempre era que os alunos não fizessem ... Há ali uma rotunda, eles saem dali e eu tentei que não virassem para a cidade... Isso é que é importante. E então teríamos também que trabalhar esta escola. “Ah tem aqui muito espaço, um espaço impecável, aqui há ordem, aqui há disciplina, há bons professores, porque bons professores (sabe como é) no meio da organização ... É que se as coisas estiverem bem organizadas, pode haver uma falha, porque se hoje sou eu professor, mas para o ano posso estar doente, ou posso ter um problema... eu sempre vi isto nesta perspetiva... nós também temos estes momentos... Então, no meio disto tudo se houver organização, aquilo dilui-se. Não se</p>

	percebe que faltamos e a coisa funciona. Portanto as evidências ... só se formos para os resultados que melhoraram... Vamos sempre bater nos resultados.
40	3- A promoção de estratégias de diferenciação é um dos objetivos específicos da referida meta. Quais foram as estratégias aplicadas para a concretização desse objetivo? <i>[foram aplicadas estratégias de diferenciação?]</i>
	Sim, sim. Aquelas que à partida foram aplicadas são aquelas que decorrem da aplicação da própria lei, ponto final. Agora também foram organizados, e já havia alguns espaços, e depois foi criado precisamente, outro... Havia aqui uma professora dinâmica na área das TIC, que organizou, arranjou computadores e criou ali uma salinha para os miúdos na área da informática. Foi ela... computadores que estavam por aí arrumados, ela organizou e fez aquilo. E a própria biblioteca, houve um investimento muito forte na biblioteca. Porque eu sempre promovi e desenvolvi o livro. Não é por acaso, por exemplo [escola], foi das primeiras escolas a ter biblioteca. Fui eu que organizei. Foi quando estive lá (...). Eu andava a fazer o mestrado (...) e eu meti na cabeça que era precisava uma funcionária (...). Só à posteriori, há seis, sete anos, é que era exigível, uma funcionária..., um espaço próprio, porque não havia escolas com espaço próprio. Aquilo era para dar aulas, a maior parte delas. Eu sempre favoreci a biblioteca como um espaço de... principalmente porque, nós temos sempre a mania de favorecer o desfavorecido, quando ele às vezes não quer ser ajudado, e às vezes esquecemos aquele que na verdade é um aluno que pode ser excelente. Portanto isto também é preciso diferenciar pela “positiva”, “para cima e para baixo”. E eu já na altura, no princípio da década de 90, eu tinha essa ideia, e continuo a ter, porque na realidade, nós devemos ajudar quem quer ser ajudado, e também devemos ajudar quem precisa. Ele não quer ser ajudado, não faz nada para (...). Isto a propósito das estratégias de diferenciação. Aqui no fundo foram criados espaço, salas, a biblioteca, a oficina de escrita, sala de multimédia. Inclusive havia uma disciplina que, naquelas horas que havia de escola, oferta de escola, oficina de escrita.
41	4- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas estratégias?
	(Não foi feita esta questão)
42	5- Relativamente aos alunos com NEE, de que forma era/é prestado o apoio a este tipo de alunos?
	Nós aqui como em qualquer escola, nós fazíamos aquilo que está decorrente da lei. E depois, até onde íamos? Podíamos ir até ao ponto onde existissem os recursos disponíveis ou disponibilizados para aquele efeito. Não se vai mais longe. Mas não pense que é só aqui. É em todo o lado. Porque não é permitido mais do que isso. Portanto, decorrentes da lei, e depois de acordo com os recursos disponibilizados, ou com os recursos... porque naquele momento, pode haver ali um professor... em determinada escola, porque estava de gravidez... que permitisse
43	6- Sendo este um dos aspetos apontados pela avaliação externa como carecendo de intervenção, foram tomadas diligências nesse sentido? Se si, quais?
	Foi feito o que a legislação permitia e com os recursos que estavam disponíveis, num determinado momento.
44	7- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas ações?
	(Não se justificou esta questão)
45	8- O acompanhamento da prática letiva foi/é objeto de preocupação do agrupamento?
	Eu, do ponto de vista pessoal, sim. Como lhe disse no início da entrevista, sempre procurei estar

	<p>atento, e houve pelo menos um ou dois momentos em que fiquei... um bocadinho mais... Não gostei, principalmente com os professores que estão em início de carreira e os professores que estão em fim de carreira, e aos casos que existiam. Esta colega que foi ali, que me apresentou ... teve um problema, e “Primeiro está a sua vida... Faz assim... Mas se não puder...”. Porque, no fundo isto é importante, o acompanhamento da prática letiva. “Eu tenho que estar bem para que a prática letiva também funcione”. Agora, do ponto de vista, pessoal, eu posso dizer que houve um acompanhamento meu. Agora, do ponto de vista organizativo, não. O único acompanhamento que houve... verificou-se ao nível por exemplo da indisciplina e da gestão da sala de aula, como lhe disse no início. Eu aí também procurei esse acompanhamento. Logo que chegasse um problema, eu tratava imediatamente. Eu ia à sala... Eu até lhe posso contar, uma altura um aluno aqui, o que aconteceu... O aluno não vinha às aulas. Eram 8 horas, eu disse-lhe para ir para as aulas e o aluno não vinha e eu telefonava logo para casa. Eu dizia à funcionária: “Faça o favor de telefonar para o encarregado de educação porque ele não vai às aulas”. Outro aluno, eu dizia “Faz favor de ir falar com o diretor, isto às 8 da manhã, porque tu tens que ir para as aulas”. E aqui dentro, ele não se atirou a mim por... ele era um indivíduo muito agressivo. Mas ele depois acabou por se ir embora (...). Eu fazia esse acompanhamento. Outro, o professor de História, disse uns palavrões que eu agora não vou dizer, ... eu agarrei e mandei-o logo três dias para casa. E disse a mãe que (...) e fui à sala e disse: “O vosso colega vai mudar de turma por isto... e se acontecer alguma coisa, contem comigo (...) Venha cá falar comigo” (...) Esse era o acompanhamento que eu fazia. Fazia o direto. Porquê? Porque senti necessidade daquela ideia que eu tinha. As vezes não são precisas muitas ideias, só duas ou três. “O que é que é preciso? Esta, esta e esta”. Foi o que perguntei quando cheguei cá. “Aí era bom mudar os horários. Dizem que os de lá de cima são os da tarde! São os mais desfavorecidos”. Resolve-se: 5.º de manhã, 6.º à tarde, 7.º de manhã, 8.º à tarde, 9.º de manhã e de tarde. Assim já se podem fazer turmas. E o professor já sabia: este ano é de manhã, para o ano é de tarde. Eliminei aí um conjunto de problemas. Muitas resistências. Portanto o acompanhamento foi feito, se calhar foi feito nesse sentido</p>
46	9- Onde se pode verificar essa preocupação?
	(Ver questão anterior)
47	10- De que forma foi/é feita a monitorização da prática letiva em sala de aula?
	(Ver questão anterior)
48	11- Há registos de mudanças/melhorias ao nível da prática letiva em sala de aula?
	Não, eu acho que não. É feito exclusivamente ao nível dos... esses registos formais? Não, esse balanço eu costumava fazê-lo no pedagógico, e aí vai para as atas, também ao nível dos departamentos....Para pensar um pouco sobre isso, porque às vezes há coisas que com os anos entram na rotina e desliga... E eu procurava provocar. É que a provocação é o melhor. Principalmente quando chegamos a uma certa idade. Provocar, para no fundo, se possível, mudar alguma coisa um bocadinho. O mundo é feito de mudanças como dizia o Camões.
49	12- A abrangência do currículo, assim como a valorização dos saberes e das aprendizagens são outras das preocupações presentes no PE. Quais foram os indicadores que motivaram essas preocupações?
	Aqui voltava à fase inicial. Quando cheguei... quando cheguei herdei o projeto educativo, que tinha sido aprovado antes. O projeto educativo e todos os instrumentos reguladores da escola, o primeiro projeto é o projeto educativo e todos os projetos são instrumentos operacionalizadores do projeto educativo. A escola tem um projeto, que é o projeto educativo e todos os outros vão entroncar nesse. Quando cheguei aqui já... foi aprovado naquele ... Entro em junho e tinha sido aprovado antes.

	<p>Portanto, nunca perguntei por isso, também não me interessava. Uma pessoa deve dar seguimento àquilo que está feito. Há coisas que estão feitas, bem feitas e outras que no fundo depois seguem umrumo que nós achamos que é o mais correto. E aí não sei quais foram e, sinceramente, nunca me preocupei com isso. Preocupe-me sim em operacionalizar o projeto educativo que herdei e ponto final.</p> <p><i>[É porque achou que estava bem!]</i></p> <p>Nem que não achasse. Repare, ia passar um ano a discutir outro projeto? Tinha que ir ao pedagógico, depois ao conselho geral... Não, estava aquele projeto... “Vamos tentar...” Eu precisamente disse isso na altura. “Eu herdei estes projetos, no final do ano se houver necessidade de fazer acertos, far-se-ão acertos.” Independentemente de eu estar ou não estar, esses acertos poderiam ser operados, ser feitos. Essa foi a minha aposta. Por trás sei que foi feito um estudo e um levantamento para chegarem aqui. Isso sei. Sei, isso li. Foi feita uma recolha de factos que lhes permitiu chegar a isso. Eles auscultaram e fizeram um trabalho de campo bastante exaustivo.</p>
50	<p>13- Considera então que houve mudança/melhorias ao nível da prestação do serviço educativo do seu agrupamento? <i>[Isto mediante a autoavaliação, a avaliação externa]</i></p>
	<p>Por aquilo tudo o que disse, isso é a conclusão. Considero que houve mudanças e melhorias ao nível da prestação do serviço educativo, no meu agrupamento. Agora se me diz se são substanciais ou não, de acordo com aquilo que dizem, se estão de acordo... Isso entramos no campo das expectativas e ... eu pessoalmente acho, pessoalmente acho. E isto não é nem sequer um ato de autoelogio, é porque sinto isso.</p>
51	<p>14- De que modo essas mudanças/melhorias se refletem nos alunos?</p>
	<p>Primeiro nos resultados e segundo, na respetiva formação global. Notou-se que a escola serenou. A escola estava controlada. A dada altura não. Eles sabiam que não podiam ir para acolá mas enquanto iam... mas isto levou um ano! Portanto, ao nível mesmo da formação, eles ... Eu recorde-me que numa altura, veio cá o, na lógica daquilo que lhe disse, de divulgar, de desenvolver a imagem, veio cá o “Correio da manhã” não foi o “Correio do Minho” (o “Correio do Minho”, eu falo muitas vezes com eles), em que na realidade, uma mãe tinha telefonado para lá, que eu no fundo tinha... não deixava que as crianças se beijassem, e que cobrava uma coima de cinquenta euros. Portanto, em primeiro lugar, a coima não é permitida. A escola não pode fazer isso (...), a única coisa que disse à mãe, por telefone, foi que não andasse a divulgar muito essa ideia, que o 1.º ministro dessa altura (José Sócrates), podia apropriar-se dela e poderia criar aí um novo imposto. Foi o que eu lhe disse à mãe. Quando veio cá, o “Correio do Minho” [será “Correio da manhã”], foi precisamente isso que lhe disse. Há uma indicação que eu dei aí a um guarda, consegui que viesse para aqui, na altura, um guarda que estava diretamente ligado a mim, por causa da disciplina. Consegui na altura que houve aqui um campeonato do mundo de andebol, eles vieram cá a segurança... “Olhe para esta escola: tem acolá uma entrada, tem outra e outra, como é que eu consigo controlar isto?” E o indivíduo disse-me. “Vamos ver...”. E tinha um guarda que ainda está ... Ainda o consegui para este ano, no próximo ano não sei se a M trabalhou nesse campo ou não. Era o que eu lhe dizia, vamos fazer (...). É claro, eu vinha de cima [relativamente à localização da escola], e via tudo. É que eu tenho que ir para lá... Era o que eu dizia, nós temos que dar segurança. Uma criança anda na escola, e tem que ter segurança. E, segundo, prestar um ensino de qualidade. E para isso, tem que haver, ordem, disciplina, exigência e rigor. Não é preciso estar a discutir muito. Agora como é que vamos implementar isto, é todos os dias. Há que andar todos os dias em cima deles. E há que andar pessoal lá fora. Eu andava lá fora, no início eles não ligavam mas depois... “Vem aí o diretor!” Eu não ficava inchado, eu ficava era ... já sabem que... eu fazia isso, essa rotina. E nas escolas era igual. Eu não podia estar muito tempo sentado e então andava por aí. Isto a propósito do que os miúdos, mesmo do ponto de vista formal, sabiam onde estavam ... e eu agarrei na altura (...) na jornalista “Venha comigo” (...). Aí notei que houve melhorias ao nível dos miúdos, do saber estar, eu notei isso. Ora isso não é de um dia para o</p>

	<p>outro. Mas depois é preciso continuá-lo, porque se não se continuar, volta outra vez a ... porque nesta idade as crianças querem infringir, isso é normal, a infração...</p>
52	<p>15- Em que medida o processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças/melhorias?</p> <p>Sim, sim, o processo de autoavaliação levou para essas mudanças e melhorias porque nos permitiu monitorizar e ao mesmo tempo sabermos como caminhar e para onde é que íamos.</p> <p>Agora se quiser, eu posso dizer-lhe algumas coisas aqui sobre o projeto PAR [documento feito anteriormente, durante o mandato de diretor do agrupamento]</p> <p>Havia lá uma questão que era – Como nos autorregulamos e qual a importância que nos damos à monitorização do agrupamento de escolas? E eu na altura disse que tínhamos que ter presente o princípio da prestação de contas (como já referimos ao longo da entrevista), e os órgãos de direção, o conselho pedagógico (como estrutura intermédia) participam e têm conhecimento da vida do agrupamento de escolas. Tudo neste processo.</p> <p>E depois havia outra questão que era – Como nós monitorizamos o processo, ou seja, como nós monitorizamos o produto, quais eram os procedimentos que tomávamos? Isto no fundo acaba por ser um pouco a conclusão de tudo. Era elaborada uma estatística dos resultados da avaliação no final do período, e depois no final do ano, que era o relatório final. Através de quê? Através das provas de aferição, dos exames nacionais, dos exames de equivalência a frequência. Esta estatística era analisada, era elaborada pela equipa PAR e depois era analisada no conselho pedagógico e desce depois aos respetivos departamentos ou ao conselho de docentes, no caso do 1.º ciclo, para as definições de estratégias de remediação. Portanto, estes depois são levados de novo ao conselho pedagógico. O conselho pedagógico depois no fundo irá analisar e se encarregará ou que aferirá do seu grau de cumprimento, isto é em cada período. Em cada período fazíamos isso. E com base na avaliação produzida, fazem-se as reformulações necessárias. E eu depois na altura até lhes dei o exemplo do último pedagógico. Nos tínhamos estado a fazer isto, e houve um problema e nós depois estivemos ... porque a monitorização é precisamente isto. Aconteceu isto, houve um obstáculo, e então como fazemos (...). E depois, no final de cada período é feita a avaliação do plano anual de atividades, no conselho pedagógico e depois também, em última reunião, no conselho geral. As — são avaliadas para o relatório, na realidade vai ao conselho pedagógico para serem devidamente analisadas. Aqui, na monitorização dos processos e das expectativas geradas pelos resultados obtidos, recorre-se aos seguintes instrumentos: análise dos planos de recuperação, planos de acompanhamento e desenvolvimento, relatórios anuais dos coordenadores dos vários departamentos, dos conselho de docentes, dos grupos disciplinares, diretores de turma, apoio pedagógico acrescido, dos projetos, serviços de apoio de psicologia, dos coordenadores do Estudo Acompanhado e Área de Projeto (...), e os responsáveis por aquelas salas de que há pouco lhe falei (multimédia, oficina de Matemática, biblioteca, etc.), e depois aí, aferia-se o grau de satisfação dos pais e encarregados de educação, verifica-se a partir, por exemplo, da procura das várias unidades de escola. Houve uma procura. Nós verificámos que a dada altura isso aconteceu, tirando daí as inferências sobre a qualidade do serviço prestado. Ou seja, se havia uma procura, é porque a oferta era uma oferta de qualidade. Isto foi o que eu disse à equipa PAR que esteve cá, da universidade. E os pais dos CEF preenchiam na altura... era um curso que eu disse que poderia avançar (...). O agrupamento deve é focalizar-se essencialmente no pré, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, ponto final. “Agora se podermos ajudar noutras áreas...” Havia uma canalização de recursos para as “Novas oportunidades”.... E eu disse: “O CEF é uma alternativa que nós não podemos deixar escapar”. Porquê? Temos ali montado, e temos ali uma espécie de «cluster» de carpintaria. Por que não. Há aqui recursos disponíveis, há —, há alunos e além do mais, há no meio ambiente.... Não sei se sabe mas há muitas carpintarias por aí. E então, por que não? Eu na altura disse isso, não deixei cair e acho que ainda funciona.</p> <p>Em conclusão podemos dizer que apesar da realização de todo este trabalho do PAR, verificámos contudo que é insuficiente. Eu entendo, na altura entendia que deveríamos ir muito além porque a</p>

	<p>avaliação não é apenas a recolha de informação para produzir um juízo de valor, mas é sobretudo, um dispositivo para desenvolver a reflexão, a autoanálise sobre o trabalho desenvolvido, de tal forma que seja possível alterar o que está mal e investir no que é bom, isto é, fazermos escolhas, fazermos opções. Portanto, a nossa adesão ao projeto PAR permitiu-nos dinâmicas de reflexão sobre o papel de todos e de cada um de nós e ao mesmo tempo desenhar e criar os meios e os mecanismos que são os próprios indutores de mudança. Portanto, as mudanças, que são sempre graduais. Como há bocado referi, este mundo é feito de mudança (...). Temos por isso que continuar a caminhar num esforço coletivo. Temos de continuar com um sentido coletivo e investir nos hábitos de diálogo, na reflexão interna, na cultura de autoavaliação geradora de confiança da comunidade no sistema educativo e no próprio agrupamento de escolas de (...). O PAR vai continuar a ajudar-nos, vai continuar a criar e a construir as ferramentas de autoconhecimento que contribuam para a qualidade do produto educativo gerador do valor acrescentado no aluno. Em suma, contribuir para a qualidade do sistema educativo, num sentido mais lato. Por isso entendemos que o PAR, como instrumento de monitorização e avaliação para a orientação; o PAR como uma espécie de bússola do agrupamento, o PAR como um aferidor do valor acrescentado do aluno e para nós, que é, para nós (o aluno) o centro de preocupações. Isto no fundo foi a conclusão do PAR.</p>
--	--

ANEXO XV – CD

Transcrição Entrevista – E2 (Revista)

Entrevistado:

B- Diretor do agrupamento nos anos letivos 2009/10 e 2010/11 (avaliação externa em abril 2009)

Dia/hora da entrevista: 22 de junho 2012 – 15h

Duração: 57 minutos

Temas		
2- Práticas de autoavaliação	4	4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?
		<p>Uma das questões que na altura levantei (2009/2010), foi precisamente a importância da monitorização/¹ e, ao mesmo tempo, a sua articulação com a prestação de contas./² Monitorização e prestação de contas eram/são dois conceitos fundamentais no processo de avaliação./³ Monitorizar, para saber para onde vamos, o que andávamos a fazer/⁴ e a prestação de contas à comunidade educativa que me escolheu e à administração/ministério./⁵</p> <p>A avaliação externa realizada no ano letivo anterior (2008/2009) detetou pontos fortes e fracos e acabou por impulsionar o agrupamento para o processo de autoavaliação./⁶ Portanto, eu acrescentaria que este processo não foi exclusivamente deste agrupamento (...) mas foi um processo global./⁷</p>
	5	5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?
		<p>Eu diria que há fatores que dificultaram e dificultam o processo de autoavaliação./⁸ Dificultaram e dificultam porque, do meu ponto de vista, não existe uma cultura de avaliação. Não fomos formados para uma cultura de avaliação e, por isso, existem entraves e problemas na mobilização dos principais agentes para a autoavaliação, em especial, dos professores. Aqui não quero apontar que a culpa é dos professores. Os professores não têm uma cultura de avaliação/⁹ e a própria organização escola também não tem. Por isso, os problemas são acrescidos e dificultam a autoavaliação deste agrupamento de escolas e, de uma maneira geral, os outros agrupamentos./¹⁰</p> <p><i>[Quando se refere à organização escola refere-se concretamente à estrutura deste agrupamento?]</i></p> <p>Refiro-me à organização escola em geral, às orientações comuns ... às macro orientações que quando implementadas ao nível micro (escolas) nem sempre é fácil de encaixar. É como um puzzle. Se as coisas não encaixam devidamente e se fazemos com que elas encaixem ... o encaixe é feito sob pressão./¹¹</p>
	6	6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?
		Como lhe disse no início da entrevista, quando tomei posse, já o processo estava

		implementado. Depois, passou a ser (...) não um processo ocasional mas sim um processo sistemático e contínuo./ ¹² E julgo que ainda está num processo sistemático e em contínuo!./ ¹³
	12	12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?
		Os relatórios de autoavaliação realizados pelo PAR eram devidamente analisados, em primeira mão e por uma questão de princípio, por mim./ ¹⁴ De seguida, enviava-o para o Conselho Pedagógico (CP) onde estão representados todos os departamentos e representante dos encarregados de educação./ ¹⁵ Depois, era analisado pelos professores dos respetivos departamentos./ ¹⁶ Em suma, a equipa do PAR fazia os relatórios, eu analisava-os,/ ¹⁷ levava-os ao CP para examinar (...) Pedia para que refletissem e tirassem as respetivas ilação dos relatórios, isto é, o que fizeram de bom e o que era preciso melhorar./ ¹⁸ Este procedimento /indicação foi sempre assim./ ¹⁹
	13	13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação?
		Sim, sim (...) Muitas. Há sugestões que (...) são propostas. Em termos de gestão pedagógica, tive sempre presente o modelo espanhol - memória de escola - em que os anos letivos são um contínuo de aspetos positivos / bons e aspetos menos positivos /maus. Os aspetos positivos/ bons são reforçados e os menos positivos reorientados. Por isso, tive sempre na mente este modelo que procurei executar. E o PAR oferecia-me um instrumento muito interessante./ ²⁰ Em suma, as sugestões na globalidade eram atendidas./ ²¹ Outras eram de difícil implementação quer por falta de recursos, quer (...) do ponto de vista formal e do ponto de vista legislativo. Há sugestões que não é possível de atender/ ²² (...) “Ou precisamos mais disto ou mais daquilo (...) Mas não temos recursos para (...) / ²³
	14	14- Por que razão se tomou a iniciativa de aderir ao projeto PAR? [quando cá chegou já estava...]
		Por aquilo que me disseram na altura, foi por influência da avaliação externa e porque estávamos num momento de adesão a esse processo./ ²⁴
	16	16- Quais os efeitos do agrupamento pertencer ao projeto PAR? [quais os benefícios de pertencer ao PAR?]
		O projeto PAR permitiu que o processo de avaliação interna fosse feito de forma organizada, de forma estruturada/ ²⁵ e fundamentada cientificamente./ ²⁶ Foi possível graças à parceria com a UM com a qual tínhamos uma relação privilegiada./ ²⁷ O projeto PAR foi benéfico porque permitiu precisamente: organizar, orientar, aprofundar, aprender, partilhar (...) / ²⁸
Intervenientes no processo de autoavaliação	19	1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?
		Na equipa PAR estava representada por toda a comunidade educativa: professores de todos

		os graus e níveis de ensino, representante dos pais no CP - um senhor formado em direito - e um representante dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais./ ²⁹
	20	2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?)
		<p>O envolvimento era processado através de reuniões periódicas que o PAR realizava, em especial, no final de cada período (monotorização/avaliação intermédia)/³⁰ e produzia um relatório./³¹</p> <p>O PAR também distribuía questionários à comunidade, através da página da escola./³² Foi o J que introduziu este procedimento, célere, rápido, sem papel (...)/³³</p>
	21	3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação?
		Os membros da comunidade educativa eram todos informados sobre os resultados da autoavaliação./ ³⁴ No final, era colocado na página para divulgação e consulta. Era posto à disposição da comunidade./ ³⁵
	22	4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?
		(Ver resposta anterior)
	28	10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação?
		<p>A equipa do projeto PAR já estava formada quando assumi as minhas funções de diretor (...) de formada voluntariamente, espontânea, por convite./³⁶ Com formação específica em avaliação (...) não. Com formação contínua sim. Realizada periodicamente na UM, de acordo com as necessidades./³⁷ A equipa estava muito bem equilibrada/ constituída. Por exemplo, o prof. J domina muito bem estas questões (...) mais a informática, a recolha e análise quantitativa de dados (...)/³⁸</p> <p><i>[e da transformação]</i></p> <p>Isso é outro problema. No primeiro ano do meu mandato, apercebi-me de que os dados estavam muito bem recolhidos e muito bem apresentados. Contudo, os dados per si não servem para nada. Só servem se os utilizarmos/ aplicarmos. Assim, num segundo momento eu perguntei: “O que vamos fazer com os dados? /³⁹</p>
4- Impacto da autoavaliação	29	1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento? [os impactos da autoavaliação]
		<p>A autoavaliação teve efeitos no agrupamento.</p> <p>A partir do processo de autoavaliação do agrupamento e dos resultados das provas aferidas e dos exames do ano letivo anterior, procuramos envolver a comunidade, em especial os professores, lançando-lhe o seguinte desafio: “Temos que ser (...) o terceiro melhor agrupamento do concelho (...)” Era um desafio/uma meta, no fundo, motivadora e mobilizadora para os professores. Aos docentes disse: “Não quero que trabalhem mais, quero que trabalhem melhor e quando for necessário trabalhar só mais um bocadinho!”/⁴⁰ O resultado, no ano seguinte, foi: passamos a ser o terceiro agrupamento do concelho com</p>

		<p>melhores resultados externos (...)/⁴¹ Estes são os também os efeitos do processo de autoavaliação que nos permitiu fazer correções: ir por ali ou e não por acolá (...)/⁴² focalizar nas aprendizagens, associando projetos (...) “Pouco e bom” era o lema porque a dispersão não nos permite destacar o objetivo./⁴³</p> <p>Naquele ano ficamos satisfeitos. Através da imprensa e da página do agrupamento fizemos eco dos resultados para toda comunidade. Era o reconhecimento, a visibilidade do agrupamento. Sabíamos que isso era importante para a comunidade,/^{43a} em especial, para os professores que sentiam como seu o resultado; tinham um sentido de pertença (...) O agrupamento não é sinónimo de ordenado. A vida profissional no agrupamento é muito mais do que isso (...)/⁴⁴</p>
	30	<p>2- Existem evidências desses efeitos? <i>[Dá-me ideia que houve então melhores resultados.]</i></p>
		<p>As evidências (...) são os resultados./⁴⁵</p>
		<p>Questão acrescentada face à análise dos questionários:</p> <p>A maior parte dos membros da comunidade educativa inquirida (encarregados de educação, alunos e docentes) não registou diferenças na escola entre os períodos antes e depois da avaliação externa. Como interpretar este facto?</p>
		<p>Quando se realiza um inquérito, e depende da altura em que se faz, quem responde refere o último momento/avaliação./⁴⁶ Não podemos ignorar também que a escola, conforme está organizada, as mudanças são lentas./⁴⁷ E quando falamos de resultados antes e depois da avaliação externa (...) falámos também de expectativas e de representações./⁴⁸ [“Temos expectativas elevadas (...) Queremos mais do que aquilo que às vezes se pode dar!”] E quando eu falo de representações e de expectativas falo também disto.</p> <p>Agora, em termos organizativos,/⁴⁹ em termos dos resultados não demos um salto grande, mas tivemos melhorias. Sublinho que houve melhorias nos resultados./⁵⁰</p>
5- Articulação avaliação externa/interna	35	<p>3- Foi feito um contraditório?</p>
		<p>Não foi feito contraditório, não entenderam fazer contraditório. (...) Apesar de eu entender o contraditório como um dever e não como um direito! (...) Portanto, não foi feito o contraditório, apesar de eu ser favorável (...)/⁵¹</p>
	36	<p>4- Foram traçados planos de melhoria no sentido de melhorar esses aspetos mais débeis? <i>[os pontos fracos apontados pela avaliação externa]</i></p>
		<p>Sim, sim como já disse isso no início (...)/⁵²</p> <p>Por exemplo, uma das metas e um das prioridades do agrupamento era “Melhorar a Cultura e a Imagem da Escola”. O agrupamento é formado por um conjunto de escolas /unidades educativas que estão inseridas em espaço rural e outras próximas da cidade. E uma coisa é a cultura do agrupamento e outra é cultura de cada unidade educativa; uma coisa é a cultura de cada comunidade e outra coisa é a cultura do agrupamento. Assim, procurámos articular as culturas e lançar a imagem do agrupamento para fora, para a(s) comunidade(s). Trabalhámos durante todo o ano um tema comum e no final do ano letivo fez-se uma mostra onde cada comunidade, JI, escolas do 1.º ciclo, participou bem como a autarquia e a comunidade em geral./⁵³</p>

	37	5- Em que medida a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação do agrupamento?
		<p>Já dissemos no início e eu suponho que a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação. Na verdade, quando tomei posse o projeto PAR já estava implementado. Era, do meu ponto de vista, um instrumento importantíssimo de monitorização do agrupamento.^{/54}</p> <p>Por exemplo, no agrupamento onde sou efetivo ainda não tinham projeto PAR. E cheguei a este agrupamento e pensei: “Estão à frente.^{/55} O PAR é um instrumento fundamental para a autoavaliação do agrupamento. É só deixar funcionar e ir ajustando (...) os procedimentos.”^{/56}</p>
6 – Prestação do serviço educativo	38	1- Uma das metas do PE do seu agrupamento é a melhoria ao nível da articulação e desenvolvimento curricular. Considera que já houve mudança/melhoria?
		<p>Como lhe referi, houve melhoria.</p> <p>Foi realizado, neste agrupamento, um trabalho sobre articulação e desenvolvimento curricular, no âmbito de um curso de mestrado. O colega concluiu que neste agrupamento havia articulação. Mais, os professores percebiam e tinham interiorizado o que era articulação.^{/57} (Mais, neste agrupamento havia mais articulação do que no agrupamento a cujo quadro pertença.) O colega também concluiu que era difícil articular o que não podia ser articulado.</p> <p>Portanto, falar em articulação nestes moldes é falar em articulação imperfeita, apesar do trabalho meritório que foi feito nos JIs e no 1.º ciclo. O primeiro ciclo foi uma prioridade do agrupamento que com a colaboração do professor (J) que tinha muita experiência, uma boa relação com a autarquia e dominava as TIC. ^{/58}</p>
	39	2- Que evidências tem dessa mudança/melhoria?
		<p>No segundo ano do meu mandato, houve melhorias e bons resultados.^{/59} (O CP e o Conselho Geral, inclusive, votaram por unanimidade uma proposta em que sublinharam este facto.)^{/60} Não é por acaso que a EB 1 próxima da EB 2,3 é muito procurada. Pela ordem, a disciplina e bons professores.^{/61} (Os bons professores são o recurso mais valioso do agrupamento.)^{/62}</p>
	40	3- A promoção de estratégias de diferenciação é um dos objetivos específicos da referida meta. Quais foram as estratégias aplicadas para a concretização desse objetivo? <i>[foram aplicadas estratégias de diferenciação?]</i>
		<p>Sim, sim foram aplicadas estratégias de diferenciação. Primeiro, as que decorrem da própria lei.^{/63} Segundo, foram organizados espaços específicos (...) inclusive na área das TIC. Na biblioteca escolar (BE), foi realizado um investimento na sua melhoria.^{/64} Sempre fiz tudo para promover o livro, ajudar quem precisa e quem quer ser ajudado (...).^{/65}</p> <p>Em suma, a propósito das estratégias de diferenciação foram criados espaço próprios, salas, BE, sala de multimédia (...) Havia uma disciplina, oferta de escola, que era para aprofundar o uso da Língua Portuguesa com disciplina transversal - oficina de escrita.^{/66}</p>
41	4- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas estratégias?	
	(Não foi feita esta questão)	

42	5- Relativamente aos alunos com NEE, de que forma era/é prestado o apoio a este tipo de alunos?
	Neste agrupamento, tal como em qualquer outro, nós fizemos aquilo que decorre da lei. Depois, fomos até onde os recursos disponíveis ou disponibilizados para o efeito nos permitiam ir e nos deixavam ir (...)./67
43	6- Sendo este um dos aspetos apontados pela avaliação externa como carecendo de intervenção, foram tomadas diligências nesse sentido? Se si, quais?
	Foi feito o que a legislação permitia, como referi, e de acordo com os recursos que estavam disponíveis naquele momento./68
44	7- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas ações?
	(Não se justificou esta questão)
45	8- O acompanhamento da prática letiva foi/é objeto de preocupação do agrupamento?
	<p>O acompanhamento da prática letiva, o apoio ao professor, foi sempre uma preocupação do agrupamento e também pessoal. Como lhe disse no início da entrevista, sempre procurei estar atento, em especial, aos professores que estão no início de carreira e aos professores que estão no fim de carreira. O acompanhamento da prática letiva é importantíssimo. “Tenho que estar bem para que a prática letiva também funcione bem”./69 Houve, por isso, um acompanhamento meu, ao nível da indisciplina e dos problemas decorrentes da gestão da sala de aula. Procurei fazer esse acompanhamento e monitorização. Logo que surgisse um problema tratava-o imediatamente lá à sala, fazia um acompanhamento individual (casos) e envolvia os encarregados de educação telefonando-lhes, por exemplo (...) Fazia, assim, um acompanhamento direto. Porquê? Porque senti esta preocupação e necessidade./70</p> <p>Foi também o que agrupamento fez, sob minha proposta, com os horários letivos dos alunos e professores. De acordo com a análise dos resultados, verificámos que os alunos da tarde tinham piores resultados do que os da manhã. Assim, e também por questões de equidade, decidi levar ao CP e CG a seguinte proposta: alunos do 5.º ano tinham aulas de manhã, os do 6.º à tarde, os do 7.º de manhã, os do 8.º à tarde e os do 9.º de manhã e de tarde. Mais, os tempos das disciplinas de L P e Matemática (exames) foram lecionados ou no início ou no meio da parte da manhã ou da tarde - horário do aluno/professor./71</p>
46	9- Onde se pode verificar essa preocupação?
	(Ver questão anterior)
47	10- De que forma foi/é feita a monitorização da prática letiva em sala de aula?
	(Ver questão anterior)
48	11- Há registos de mudanças/melhorias ao nível da prática letiva em sala de aula?

	<p>Não foram realizados registos específicos sobre as mudanças/melhorias ao nível da prática letiva em sala de aula. Os registos que existem são os realizados pelo CP (ata) e pelos departamentos (atas).</p> <p>Não existia esse procedimento de registo no agrupamento e julgo que não existe em nenhum agrupamento./⁷²</p>
49	<p>12- A abrangência do currículo, assim como a valorização dos saberes e das aprendizagens são outras das preocupações presentes no PE. Quais foram os indicadores que motivaram essas preocupações?</p>
	<p>Voltava à fase inicial. Quando cheguei (...) herdei o projeto educativo que tinha sido aprovado antes. O projeto educativo e todos os instrumentos reguladores da escola, isto é, todos os projetos operacionalizadores do projeto educativo. Portanto, nunca perguntei quais foram os indicadores e também não me interessou. Devemos dar seguimento àquilo que está feito. Sinceramente, nunca me preocupei com isso! Preocupei-me, isso sim, em operacionalizar o projeto educativo que herdei e ponto final./⁷³</p> <p><i>[É porque achou que estava bem!]</i></p> <p>la passar um ano a discutir outro projeto? Na altura disse: “Herdei estes projetos e, no final do ano, se houver necessidade de fazer acertos, far-se-ão.” E Independentemente de eu estar ou não estar, esses acertos poderiam ser operados. Esse PE foi a minha aposta. Sei que foi feito um estudo e um levantamento exaustivo para chegarem aqui. Isso sei! Sei, isso porque li. Foi feita uma recolha de dados que lhes permitiu chegar a esses indicadores. Fizeram um trabalho de campo bastante exaustivo./⁷⁴</p>
50	<p>13- Considera então que houve mudança/melhorias ao nível da prestação do serviço educativo do seu agrupamento? [Isto mediante a autoavaliação, a avaliação externa]</p>
	<p>Considero, como já referi, que houve mudanças e melhorias ao nível da prestação do serviço educativo no agrupamento. Agora se me diz que houve mudanças/melhorias substanciais digo que não (...) Agora, que as houve, houve!/⁷⁵</p>
51	<p>14- De que modo essas mudanças/melhorias se refletem nos alunos?</p>
	<p>As mudanças/melhorias refletem-se, em primeiro lugar nos resultados dos alunos/⁷⁶ e em segundo lugar, na sua formação global./⁷⁷</p> <p>O agrupamento serenou, ficou sob controlo disciplinar e segurança. Passou a haver, ordem, disciplina, exigência e rigor. Condições para se prestar um ensino de qualidade./⁷⁸ Depois, monitorizar e acompanhar dentro e fora da escola. Como tinha por hábito sair do gabinete, confirmei as melhorias nos miúdos/alunos - saber estar./⁷⁹</p> <p>As melhorias não se fazem de um dia para o outro. É preciso, insistir e não desistir/⁸⁰ (...) porque nesta idade as crianças gostam de infringir (...) /⁸¹</p>
52	<p>15- Em que medida o processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças/melhorias?</p>
	<p>O processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças e melhorias porque nos</p>

	<p>permitted to monitor and, at the same time, know how to walk and where to go.^{/82}</p> <hr/> <p>Agora, e para finalizar, partilho uma intervenção no âmbito do projeto PAR [documento feito durante o mandato de diretor do agrupamento]</p> <p>Havia uma questão que se levantou:</p> <p>Como nos autorregulamos e qual a importância que damos à monitorização do agrupamento?^{/83}</p> <p>Na altura, disse que tínhamos que ter sempre presente o princípio da prestação de contas (como já referimos ao longo da entrevista).^{/84} Os órgãos de direção, o conselho pedagógico (como estrutura intermédia) e Conselho Geral participam e têm conhecimento da vida do agrupamento.^{/85}</p> <p>Havia outra questão:</p> <p>Como monitorizamos o processo, ou seja, como monitorizamos o produto, quais eram os procedimentos que tomávamos?</p> <p>Esta questão acaba por ser um pouco a conclusão da entrevista.^{/86}</p> <p>Era elaborada uma estatística dos resultados da avaliação no final de cada período e no final do ano era realizado o relatório final tendo também com referência os resultados das provas de aferição, dos exames nacionais, dos exames de equivalência à frequência. Esta estatística era analisada e elaborada pela equipa PAR.^{/87} Depois, analisada no CP e descia aos respetivos departamentos ou ao conselho de docentes,^{/88} no caso do 1.º ciclo, para as definições de estratégias de remediação.^{/89} Após a análise, eram levados de novo ao CP que os reanalisava e aferia do seu grau de cumprimento. Em cada período o procedimento era este.^{/90} Com base na avaliação produzida, faziam-se as reformulações necessárias.^{/91} No final de cada período era feita a avaliação do plano anual de atividades, no CP e, em última reunião, no conselho geral.</p> <p>O CP analisava devidamente os resultados.^{/92} Aqui, na monitorização dos processos e das expectativas geradas pelos resultados obtidos, recorre-se aos seguintes instrumentos: análise dos planos de recuperação, planos de acompanhamento e desenvolvimento, relatórios anuais dos coordenadores dos vários departamentos, dos conselhos de docentes, dos grupos disciplinares, diretores de turma, apoio pedagógico acrescido, dos projetos, serviços de apoio de psicologia, dos coordenadores do Estudo Acompanhado e Área de Projeto (...), e os responsáveis das salas (multimédia, oficina da Matemática, biblioteca, etc.).^{/93} Aferia-se do grau de satisfação dos pais e encarregados de educação, a partir, por exemplo, da procura das várias unidades de escola. Verificámos que, a dada altura, isso aconteceu, tirando daí as inferências sobre a qualidade do serviço prestado, ou seja, se havia uma procura é porque a oferta era de qualidade.^{/94} (Isto foi o que eu disse à equipa PAR e ao parceiros da UM.)^{/95}</p> <p>Disse mais, o agrupamento deve focalizar-se essencialmente no pré, 1.º, 2.º e 3.º ciclo. “Agora se podermos ajudar noutras áreas (...) Novas Oportunidades, CEF é outro assunto.^{/96}</p> <p>Em conclusão, podemos dizer que apesar da realização de todo este trabalho do PAR/UM, verificámos que ainda é insuficiente. Entendo que deveríamos ir muito além porque a avaliação não é apenas a recolha de informação para produzir um juízo de valor,^{/97} mas é, sobretudo, um dispositivo para desenvolver a reflexão, a autoanálise sobre o trabalho desenvolvido,^{/98} de tal forma que seja possível alterar o que está mal e investir no que é bom,</p>
--	---

	<p>isto é, fazermos escolhas, fazermos opções./⁹⁹ Portanto, a nossa adesão ao projeto PAR permitiu-nos dinâmicas de reflexão sobre o papel de todos e de cada um de nós/¹⁰⁰ e ao mesmo tempo desenhar e criar os meios e os mecanismos que são indutores de mudança. Mudanças, que são sempre graduais./¹⁰¹ Como já referi, este mundo é feito de mudança (...). Temos, por isso, que continuar a caminhar num esforço coletivo. Temos de continuar a investir nos hábitos de diálogo, na reflexão interna, na cultura de autoavaliação geradora de confiança da comunidade no sistema educativo e no próprio agrupamento de escolas (...). O PAR vai continuar a ajudar-nos, vai continuar a criar e a construir as ferramentas de autoconhecimento que contribuam para a qualidade do produto educativo gerador do valor acrescentado no aluno.</p> <p>Em suma, contribuir para a qualidade do sistema educativo, num sentido mais lato./¹⁰² Por isso, entendemos que o PAR, como instrumento de monitorização e avaliação para a orientação;/¹⁰³ o PAR como uma espécie de bússola do agrupamento; o PAR como um aferidor do valor acrescentado do aluno que para nós é o centro das preocupações. Obrigado ao PAR, obrigado à UM./¹⁰⁴</p>
--	---

ANEXO XVI – CD**Transcrição entrevista – E3****Entrevistado:**

C- Diretor do agrupamento desde julho 2011 (avaliação externa em abril 2009)

Dia/hora da entrevista: 30 de março de 2012 – 15h

Duração: 52 minutos

Temas		
2 - Práticas de autoavaliação	4	<p>4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
		<p>Eu... (tu já sabes isso) mas devo-te prevenir que não sou fã dos processos de avaliação, no sentido de achar que sem avaliação vai ser uma catástrofe geral, e que as instituições não sobrevivem. Portanto, esperava-se que à partida uma diretora te fosse dizer isso..."Que a avaliação, que o que nos move a fazer a avaliação é a busca da melhoria contínua" e essas coisas assim, e convém sempre dizer isso... Eu por acaso acho que, por trás disto tudo estão outros interesses. A avaliação, quer queiramos quer não, está muito relacionada com outras, com outros contextos económicos e políticos mais amplos, não é, nos quais estamos inseridos e nos quais a escola tem também...aos quais a escola tem que aderir./¹ E portanto, no nosso caso concreto, a autoavaliação surgiu um pouco como consequência da avaliação externa./² Quer dizer, nós também aí demos nós o passo. Pedimos a avaliação externa porque já sabíamos que ela vinha, quer pedíssemos quer não. Fica sempre bem dar o passo primeiro./³ E depois, já se sabe que somos confrontados com o facto de termos ou não processos de autoavaliação./⁴ E realmente, embora a escola fizesse muitas... tivesse muitos procedimentos, muitas rotinas, digamos assim, que no fundo são rotinas de autoavaliação,/⁵ não estavam assim com essa...com esse formalismo de autoavaliação, assim um processo muito.../⁶ E pronto, portanto a nossa autoavaliação passou a desenvolver-se muito e passou a ter assim esse aspeto formal depois da avaliação externa./⁷ Eu acho que, realmente, embora não seja politicamente [correto] dizer-se, a avaliação serve esses interesses da escola, serviço de estado. Acaba por ser um meio de regulação do estado, quer queiramos quer não. Ainda que de uma forma um pouco encapuzada./⁸ Parece que a escola quer a melhoria, mas no fundo a escola quer é ficar bem na fotografia./⁹ Note-se que... quer dizer, umas conseguem e têm mais apetências que outras, e têm a vida mais facilitada que outras./¹⁰ Nós conhecemos aqui as duas./¹¹ Na cidade há escolas que à partida têm a vida mais facilitada do que esta, porque o público ajuda. Mas, mas todos trabalhamos para isso./¹² Agora, eu acho que, independentemente disso, logicamente, esse esforço que a autoavaliação exige, de reflexão, é importantíssimo, e ajuda, mesmo que seja pelo motivo menos correto. Ajuda a organização a evoluir. Estou mesmo convencida disso./¹³</p>
	5	<p>5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>Duas coisas essencialmente./¹⁴ A primeira é que: ao mesmo tempo que surgiu esta questão... Lá está, porque isto obedece à mesma lógica gerencialista a que todos os países da Europa, e não só, mas sobretudo da Europa estão submetidos neste momento... Quando surgiu esta questão da avaliação, de se avaliar tudo, parece que aquilo que não é avaliado não tem valor, também surgiu a avaliação dos professores, a avaliação do desempenho docente. E esta avaliação do desempenho</p>	

	<p>docente, como nós as duas sabemos muito bem, é uma avaliação muito conotada com o poder. Até com uma certa disciplinação das pessoas, não é, com relações assimétricas de poder etc. E isso é um fator que dificulta o processo de autoavaliação. Porque as pessoas relacionam uma coisa com a outra.^{/15} Portanto, quando se relaciona a avaliação da escola, o processo de autoavaliação da escola, com a avaliação de desempenho docente, imediatamente a nossa cabeça vai para aquela questão do castigo ou [mérito] mérito...(falta-me o termo mais correto) [benefício], benefício, exatamente...E não é bem, ou para mim não deve ser esse o valor da autoavaliação de qualquer coisa, inclusive dos professores.^{/16} Mas nós sabemos muito bem que a avaliação, este problema da avaliação, concretamente este problema da avaliação docente (não queria muito ir por aí porque sei que não é o teu trabalho) tem uma única finalidade, que não é assumida, que não é dita, mas que é essa que está por trás, subjacente, que é o problema económico. Ora na cabeça das pessoas, relaciona-se...o termo avaliação, logicamente que vai para aí, e isso é um fator muito, muito negativo.^{/17} Só mais uma questão, é a quebra de rotinas.^{/18} Qualquer grupo, e os professores não são diferentes, embora enfim, nós estejamos habituados a mudar tudo mais ou menos uma vez por ano...^{/19} mas mesmo assim há aquelas rotinas que se está habituadinho a fazer, e que depois, mexer nisso, custa mesmo, mesmo, muito.^{/20} Só com o crime e castigo da avaliação de desempenho, e então,^{/21} a autoavaliação também vai... espero que sim, que sirva para isso, para mudar rotinas, sobretudo aquelas que não interessam e que é importante mudar.^{/22} E há sempre alguma inércia, alguma resistência.^{/23} E creio que são estes os dois pontos que iria focar.^{/24}</p>
6	<p>6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?</p>
	<p>A partir do momento em que aderimos ao projeto PAR, também sabes disso, é um processo sistemático, sim. Não ocorre esporadicamente, e acho que sempre foi!^{/25} Podia não ser é com esse, aquele formalismo. No fundo trabalha-se para a checklist. No fundo, estas autoavaliações, estes processos todos a que estamos submetidos, é quase como quando vem a inspeção, não é. Lá vêm eles com o checklist: "Ora tem, não tem, tem, não tem...". O processo de autoavaliação assim formal permite responder a esse checklist assim mais evidentemente. Não quer dizer que, parece que andámos aqui uns séculos a não fazer nada.^{/26}</p>
12	<p>12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?</p>
	<p>Olha, isso, terei que falar um pouquinho dos que nós já fizemos aqui. Já foram feitos no fundo três. O primeiro..., o primeiro não,^{/27} o primeiro foi ao acompanhamento das famílias. Portanto, como é que as famílias, os pais sobretudo viam os documentos internos da escola, a relação escola-família, etc.^{/28} Curiosamente, viam muito bem. Foi um sucesso quase pleno. Aquilo, eu, eu sinceramente duvido daqueles dados, mas atenção, não duvido...não foram dados forjados, aquilo foi mesmo o que os pais responderam. Só que, a minha interpretação do caso é aquela: quando não se sabe responder, dá-se a resposta politicamente correta que fica sempre bem. Então nós, perante aquilo, não há nada a mudar:^{/29} "É espetacular a relação escola-família, a escola faz tudo o que pode para melhorar". Portanto não houve nenhum...não houve necessidade de nenhum seguimento assim muito especial.^{/30} É claro que todos os relatórios vão ao conselho pedagógico, ao conselho geral, são colocados na página, essas coisas assim.^{/31} Mas creio que a tua pergunta iria naquele sentido de, o que é que ... detetados os problemas, o que é que se faz para resolver. Mas ali não houve problema nenhum porque parece que está tudo lindamente.^{/32} O ano passado, avaliou-se a questão, estudou-se a questão do sucesso académico, que era até um dos pontos fracos, bom, um dos pontos fracos também não é o caso, mas menos bons, menos conseguidos na nossa avaliação externa.^{/33} Mas os nossos resultados, também, comparados com a média nacional, também não estão assim propriamente maus.^{/34} E portanto, também, apesar do ano passado se ter feito este estudo mais pormenorizado, isso faz-se todos os anos.^{/35} E, acho eu, que a melhoria, não pode partir da equipa de autoavaliação. Quer dizer, a discussão depois daquele documento a nível dos</p>

	<p>departamentos, neste caso concreto sucesso dos alunos, tem que partir dos departamentos e dos professores. É claro que isto é sempre um caso.../36 eu quando ouço a discussão, quando ouço, e agora como diretora, mas também sou professora, e também já discuti, já analisei essas situações. Quando se procura...quando se analisam os resultados dos alunos, dá-me sempre a sensação de que se está a arranjar desculpas. Não se tenta ver realmente “O que é que eu posso fazer para melhorar isto?”. E não me parece que seja só um problema da nossa escola, do nosso agrupamento./37 Acho que isso é mesmo...é uma característica humana. Perante uma coisa que nos é indicada que não está tão bem, a nossa tentação é logo, justificar, arranjar justificações. E enquanto tentarmos arranjar justificações, não haverá melhorias significativas. Portanto, lá está, eu acho que isso não se resolve com a autoavaliação./38 A autoavaliação servirá muito bem para detetar os problemas,/39 mas depois a mudança realmente, tem que ser a atitude, o profissionalismo de cada um,/40 de deixar de tentar ver o que é que..., como é que se fica bem na fotografia, e tentar realmente resolver a situação no dia-a-dia. Por acaso, ando a fazer uma ação de formação, uma ação de formação, agora nestes últimos tempos, e uma das coisas que temos discutido muito e que estou a achar muito interessante, porque realmente, sempre que se discutem estas coisas, a culpa é muito posta nos alunos, e nos pais. Mas em questão de sucesso e, ou não, ou insucesso dos alunos, pode nos doer imenso, mas o professor tem mesmo um papel fundamental. Quer queiramos quer não, é a nossa postura na vida. Se chegamos a um sítio e já vamos tão desanimados que, enfim, como é que contagiamos os outros? E o professor é, também tem muito disso. É como ir ver um espetáculo em que o ator não nos diz nada. De quem é a culpa. Também pode ser minha. Mas se o ator não chegou a mim... E aqui acho que é a situação do professor./41 Agora este ano, estamos a estudar o desenvolvimento curricular, planos de recuperação, acompanhamento, desenvolvimento. Estivemos na fase de construção de um referencial,/42 e agora vai-se então tentar encontrar o que é que está mal para depois se modificar./43 Aqui mais fácil, não é. Aqui já é mais fácil./44 Quando mexe com resultados de alunos, acho que não é a autoavaliação que vai resolver a situação./45</p>
13	<p>13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação? <i>[Nos relatórios de autoavaliação são feitas sugestões às quais depois se atende...]</i></p>
	<p>Pois é como eu te disse, nesse primeiro relatório, não houve porque parece que está tudo fantasticamente./46 Na parte do sucesso académico, também, sinceramente os resultados não foram maus mas mesmo assim, isso desce aos departamentos. E essa melhoria tem que vir daí. Motivada lá pelo que é, pela avaliação de desempenho, pela autoavaliação.... eu acho muito mais pela postura de cada um, pelo profissionalismo de cada um./47 Claro, faz-se isso e as pessoas...mas para já, ainda não houve assim essas, quer dizer,/48 não são muito pertinentes essas sugestões apresentadas. A primeira porque realmente parece que está tudo bem,/49 e a segunda porque isso é um trabalho de sempre, e que é sempre feito,/50 e que será tanto melhor quanto menos as pessoas deixarem de procurar desculpas para o insucesso, mas tentem realmente melhorar. Melhorar a sua prática para melhorar o sucesso dos alunos./51</p>
15	<p>15- Por que razão o agrupamento continua a estar envolvido no projeto PAR?</p>
	<p>Por que é que continuamos envolvidos depois destes anos todos? Porque houve aquela parte inicial de formação e, pronto.../52 E agora continuamos porque...pelos seguintes motivos: porque pertencendo à rede, digamos assim, continuamos a ter apoio académico e científico./53 Por exemplo, há várias sessões formativas por ano. Há encontros temáticos em que se ouvem palestras por investigadores e especialistas nessas temáticas úteis. Há visitas de estudo a escolas que também pertencem à rede, e em que se partilham realmente os processos de autoavaliação./54 E há mesmo partilha de outro tipo de informação, de textos e etc., que é importante, e que não teríamos se não estivéssemos realmente ligados em rede. /55</p>

	16	16- Quais os efeitos do agrupamento pertencer ao projeto PAR? <i>[Portanto esse acabam por ser os efeitos de pertencer...]</i>
		Sim. Por outro lado, certifica o trabalho da equipa de autoavaliação, não é. Porque têm pessoas devidamente formadas na universidade que acompanham e fazem essa certificação do trabalho, ou seja, garantem que o que se está a fazer tem alguma qualidade./ ⁵⁶
3- Intervenientes no processo de autoavaliação		<i>[Já que vamos entrar noutra parte da entrevista, quais são os intervenientes no processo de autoavaliação, quem vai a essas formações?]</i> Pode ir toda a gente da comunidade. Essas formações, neste momento são para todas, para qualquer pessoa que queira ir. Informamos que há, e podemos ir./ ⁵⁷ Logicamente, no início houve formação para três elementos da equipa de autoavaliação da escola. Aí claro que foi restringido porque, há muitas escolas, e se cada uma escola levasse dez pessoas ou mais, era impossível./ ⁵⁸ Mas estas formações, estes encontros temáticos, qualquer pessoa pode ir. São livres, são da universidade e estão abertos./ ^{58a}
	19	1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?
		Todos. Portanto, na equipa, fazem parte docentes do 1.º... pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tem representantes da associação de pais, tem um representante de alunos que foi eleito naquelas assembleias de delegados, tem um representante do pessoal não docente/ ⁵⁹ e depois tem o amigo crítico da universidade./ ⁶⁰ E depois, consoante o tipo de referencial que está em estudo, vão ser envolvidas as pessoas correspondentes./ ⁶¹ Por exemplo, os questionários, quando foi aquela relação escola-família,/ ⁶² logicamente que os questionários foram feitos essencialmente aos pais, porque são eles que tem relação com a escola e que...estabelecem relação com a escola./ ⁶³ Dependendo do referencial em estudo, assim se faz .../ ⁶⁴
	20	2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?) <i>[la perguntar como se envolvem, mas já referiste os questionários, também fazem entrevistas?]</i>
		Também, também fazem entrevistas./ ⁶⁵
	21	3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação? <i>[Também todos os membros da comunidade educativa são informados?]</i>
		Pois, é pertinente...Ao colocar-se na página qualquer pessoa pode lá ir./ ⁶⁶ Assim, uma informação mais formal é ao conselho geral e ao conselho pedagógico./ ⁶⁷ <i>[E não vai aos departamentos?]</i> E logicamente, indo ao conselho pedagógico, desce aos departamentos através dos coordenadores./ ⁶⁸
	22	4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?
	(Ver resposta à questão anterior – 3, do tema 4)	
27	9- Quais foram os critérios utilizados para a formação da atual equipa de autoavaliação?	

		Os critérios foram ter, isso enfim, a coordenadora sabe melhor do que eu, mas era haver um representante de cada tipo de grupo da comunidade educativa: dos docentes dos vários níveis de ensino, do pessoal não docente, dos alunos, pais.../69 dos alunos e pais, exatamente./70 Agora, como é que cada grupo escolheu, eu creio que ficou ao critério dos vários departamentos. Auscultaram as pessoas e portanto, creio que em cada grupo, quem se ofereceu ficou./71 Porque também acho que isto é como em tudo na vida, não é, se alguém estiver em algum lado forçado, o trabalho que vai fazer vai ser... não vai ter grande qualidade. Portanto, é importante que quem esteja, e isto é uma coisa que dá imenso trabalho, quem esteja que esteja com vontade./72
	28	10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação?
		Já te disse, quando este processo iniciou, houve três pessoas que fizeram a formação, e que agora vão passando aos colegas também o que aprenderam./73 <i>[Essas três pessoas eram três professores?]</i> Eram três professores, sim./74
4- Impacto da autoavaliação	29	1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento?
		Eu acho que os efeitos são essencialmente aqueles que já te referi há bocado, que é a questão de permitir e exigir, uma reflexão importante sobre todas as coisas, ou pelo menos sobre o assunto que na altura se está...se está a estudar./76 Permitir também aferir procedimentos, porque às vezes anda cada um para seu lado, a fazer as suas coisinhas, e... E numa lógica de agrupamento, é interessante que todos tenham as mesmas bitolas,/77 e é essencialmente isso. Acho que para já são as grandes.../78
	30	2- Existem evidências desses efeitos? <i>[E dessa reflexão fica alguma coisa registada em ata?]</i>
		Fica, nas atas dos departamentos, e do pedagógico e do conselho geral. Claro que sim./79
	31	3- Os resultados do processo de autoavaliação são tidos em conta para intervir no agrupamento?
		(Ver respostas anteriores: 13 do tema 3/ 1 do tema 5)
	32	4- Pode dar-me um exemplo dessa intervenção?
	(Ver resposta 1/2 do tema 5)	
5- Articulação avaliação externa/interna	33	1- Reconheceu-se no retrato traçado pela avaliação externa?
		Não te consigo responder sim nem não, e a minha resposta é: sim e não./80 Então, sim, por exemplo na questão da articulação curricular. Sei perfeitamente que não estávamos, na altura, e ainda não estamos agora, no ideal./81 E nem sei se alguma vez ele se conseguirá atingir, porque num agrupamento em que a escola que está mais afastada de nós está a doze quilómetros, estas questões de articulação não são fáceis de solucionar./82 Se eu te disser assim, e compreendo que esse fosse ainda um ponto fraco, e decerto ainda é e será, apesar de já muita coisa se ter feito, não tenho a mínima dúvida, e portanto tenho de concordar com eles./83 Já por exemplo relativamente aos resultados, enfim.../84 acho que...quando vêm com estas avaliação dos resultados, há muita coisa que é esquecida. Descontextualiza-se tudo. Não podemos comparar a população deste

	<p>agrupamento, a população discente logicamente, com a população de outras escolas da cidade que nós conhecemos, não é. Porque não é a mesma coisa. Porque o que eles trazem antes de entrar na escola já é totalmente diferente.^{/85} E portanto, uma avaliação muito baseada nos resultados externos, na avaliação externa, que é nos exames, tem esses problemas. Até porque, quer dizer, diz-se ao professor para terem em atenção na sua avaliação, terem em consideração o comportamento, as atitudes, aquelas coisas todas que nós sabemos que temos que ter em conta ao avaliar um aluno, mas depois o exame é cego. Não tem em conta absolutamente nada disso. Logicamente o resultado é diferente. E é tanto mais diferente quanto mais desfavorecido, porque geralmente, ainda corresponde a isso, quanto mais desfavorecido for o meio socioeconómico e cultural dos alunos típicos da escola. E é verdade que aqui a nossa escola tem uma grande heterogeneidade de alunos, não te consigo dizer: “O nosso aluno tipo é assim”. Mas é verdade que grande parte deles não é um aluno típico de uma cidade. E traz todos os outros problemas que... todas as outras carências, que o exame anula.^{/86} E portanto o resultado que se espera, para nós, até não está assim tão mau quanto isso. Mas se analisado descontextualizado, não é muito bom, não é. Não é muito bom. E portanto, nesse ponto de vista, não gostei muito do resultado da autoavaliação [avaliação externa].^{/87} E depois, se estamos sempre, quer queiramos quer não,^{/88} mesmo os mais crentes na avaliação, que não é o meu caso, aqueles que estão mesmo a achar que isto é uma coisa maravilhosa sem a qual não podemos viver... Se compararmos escolas da cidade que tiveram resultados na autoavaliação melhores do que nós, sinceramente, não me parece nada, nada, nada que isso seja justo.^{/89} Então deveria... sei lá, no mesmo concelho haver a mesma equipa inspetiva para todos terem os mesmos critérios, porque sabemos que isso não é verdade.^{/90} E sabemos, por exemplo, que na altura, o facto de ainda não termos um grupo a trabalhar assim formalmente a questão de autoavaliação, também serviu para nos bater um bocadinho.^{/91} De resto, a equipa inspetiva que esteve aqui... foram fantásticos. Foi... foram três dias muito agradáveis.^{/92} Depois, os resultados...ficamos um bocadinho assim com a sensação de amargo na boca.^{/93} Porque, porque nos parece mesmo que realmente há aqui pessoas, nas escolas, a trabalhar para a fotografia. E se, se se estiver a resumir tudo à parte de fora...se a autoavaliação, ou se a avaliação ou se a avaliação externa, essas avaliações todas do mundo servirem apenas para “dourar a pilula”, então vai conseguir melhor resultado aquele que conseguir dourá-la melhor, o que não quer dizer que seja nem justo, nem que seja a realidade. E isso eu acho...eu senti isso.^{/94} Claro, não quero dar aqui exemplos concretos mas tu és da cidade e também sabes...e os nossos filhos andam por aí e nós sabemos como são as realidades das outras escolas, que até estão muito bem “cotadas na bolsa”... E depois, e então, fazem assim as coisas tão melhor que nós? Não. Têm melhor “massa”, pois é. Mas isso não depende de nós.^{/95} Enquanto escola pública, recebemos quem vem para aqui. E “fazer flores” com estes meninos... mesmo que não sejam assim umas orquídeas, que sejam umas florzinhas do campo...é muito mais difícil, e decerto exigiu muito mais trabalho da parte dos professores do que noutras escolas que nós conhecemos. Decerto os professores nem se esforçam nada, os meninos aprendem sozinhos. Os pais estão ali por trás a fazer...a fazer o resto do trabalho, as explicações, etc., todas essas coisas que nós conhecemos. E depois, a tal pilula sai douradinha, muito bonita, mas até nem houve grande trabalho da instituição. E quem vem, deveria estar atento a isso, e valorizar isso.^{/96} E nesse aspeto, ficou um bocadinho de amargo.^{/97}</p>
34	<p>2- Concordou com os pontos fracos apontados pela avaliação externa? [<i>Respondeste a questão seguinte...</i>]</p>
	<p>(Ver resposta à questão anterior – 1, tema 6)</p> <p>Não foi feito contraditório.^{/100}</p>
36	<p>4- Foram traçados planos de melhoria no sentido de melhorar esses aspetos mais</p>

		débeis?
		Claro que sim. Até porque algumas das coisa que eles nos disseram, logicamente, nós também temos essa noção. E portanto é claro que tentamos implementar melhorias. E implementamos, e acho que o faríamos independentemente da autoavaliação, porque acho que, estou mesmo convencida e sei, que tem sido sempre esse o nosso...nosso, de todos, ou da grandessíssima maioria das pessoas da comunidade educativa...trabalhamos para melhorar as coisas, independentemente da avaliação ou não avaliação./ ¹⁰¹ É claro que temos mais esse, essa obrigação de prestação de contas. Mas temos essa preocupação./ ¹⁰²
37		5- Em que medida a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação do agrupamento?
		Sim, como já te disse há bocado, uma leva à outra. A avaliação externa levou à autoavaliação, na tal lógica de prestação de contas, porque quem não aderir vai ficar mal na fotografia./ ¹⁰³ E portanto é impossível... há países em que isso já é usado até para coisas ainda mais duras, rebuscadas. Não sei se lá chegaremos mas, à medida que isto vai avançando vamos vendo assim umas coisas engraçadas, mas acho que realmente é isso./ ¹⁰⁴ Independentemente de achar, e acho que também já o disse, não podemos pensar...para mim não é válido dizer: “se não se avaliar não presta”, mas também não é válido dizer que por se avaliar, que é bom, ou que por se avaliar já estamos a subverter tudo... Não. Há aspetos positivos. E a avaliação, na medida em que mexe com as estruturas, em que obriga à reflexão, em que obriga as pessoas a melhorarem, nem que seja para ficar bem na fotografia, é bom. Pode ser pelos maus motivos, mas lá se chega ao ponto./ ¹⁰⁵
6 – Prestação do serviço educativo	38	1- Uma das metas do PE do seu agrupamento é a melhoria ao nível da articulação e desenvolvimento curricular. Considera que já houve mudança/melhoria?
		<p>Acho que já, acho que já houve alguma melhoria. Nomeadamente, tem-se feito a tais reuniões entre os vários níveis de ensino, que já na altura se faziam...Mas pronto, tem havido mais preocupação com isso./¹⁰⁶ e, desde o ano passado, também a nível da EB 2,3. Porque às vezes pensa-se que é muito importante fazer esta articulação com o pré-escolar e com o 1.º ciclo, e os que estão aqui à nossa beirinha, andam uns de costas para os outros./¹⁰⁷ Às vezes até pessoas do mesmo departamento./¹⁰⁸ Estou a pensar sei lá, e refiro isso porque é a minha área, é mais fácil para mim, Ciências e Físico-química, são...Os programas têm imensos pontos em comum. Não faz sentido que andem ali os dois professores a massacrar os miúdos com as mesmas coisas, porque é um aborrecimento, porque se perde tempo e não serve para nada./¹⁰⁹ E portanto, desde o ano passado, desde que eu entrei, que disse isso aos professores. Que reúnam, combinem “Muito bem, o tema é este, eu dou isto e isto, e tu dás isto e aquilo”, e portanto tudo se complementa, não aborrece os miúdos, poupa-se tempo e não tem interesse andar aqui sempre a dar a mesma coisa... porque isso é aborrecido./¹¹⁰ Portanto eu acho que tem havido alguma preocupação com isso e continuará a haver./¹¹¹ embora eu ache que isso será sempre, sempre, sempre uma coisa nunca conseguida./¹¹²</p> <p><i>[E tu achas que esta melhoria veio em resultado da influência da avaliação externa?]</i></p> <p>Aqui, sinceramente, não sei. Quer dizer, no sentido de nos deixar mais alerta, sim./¹¹³ Mas é como eu digo, eu não sou muito crente na avaliação, a sério. Eu não acho que é “porque estamos num processo de autoavaliação, ou porque tivemos uma avaliação externa...que isto virou uma coisa maravilhosa”. Não é a minha maneira de ver as coisas. Mas esta é uma preocupação e tem que ser. E tem que ser, por um motivo: pelos alunos. O resto são formalismos, são políticas, são discussões assim macro que nos transcendem, às quais temos que prestar vassalagem porque não há outra hipótese mas, tem o valor que tem./¹¹⁴</p>

39	2- Que evidências tem dessa mudança/melhoria?
	(Ver resposta anterior – 1 tema 7)
40	3- A promoção de estratégias de diferenciação é um dos objetivos específicos da referida meta. Quais foram as estratégias aplicadas para a concretização desse objetivo?
	<p>É outro ponto crítico, logicamente. A diferenciação, a estratégia de diferenciação é aquele chavão que os professores hoje todos usam, e em toda a parte, quando querem dizer alguma coisa mas que depois na prática pouco se faz. Porque, que estratégias de diferenciação são possíveis quando temos uma turma com vinte e oito alunos? Que estratégias de diferenciação são possíveis quando é absolutamente imprescindível dar aquele programa todo? Que estratégias de diferenciação são possíveis quando se reduz a carga horária de algumas disciplinas e outras expandam-se, parece que não há mais nada na vida para além daquilo?/¹¹⁵ Mas de qualquer maneira, a equipa de educação especial do agrupamento, acho que é uma equipa fabulosa, e que tem feito muito pelos meninos com NEE. Nunca é o ideal./¹¹⁶ Por acaso, estou com muita vontade de fazer uma mudança para o ano, de aderir àquele projeto “Turmas mais” ou “Turma mais” ou “Fénix”, ainda estou a ver...ainda que sem horas, sem créditos. E portanto terá de ser uma coisa entre um e outro e com os recursos que temos. Porque acho que realmente... Um dia destes ouvi uma conferência na universidade católica do Porto...Era uma psicóloga, Doutora Lurdes Veríssimo...Foi interessantíssimo. Adoraria trazê-la cá inclusive, porque ela, realmente, é uma comunicadora nata. E ela falava também sobre isto./¹¹⁷ Quer dizer, que é muito bonito nós termos à frente, à nossa frente, uma turma de meninos que percebem muito bem o que estamos a dizer e que estão motivados para, outros que não percebem nada e que não estão motivados, e outros que estão motivados mas que também não percebem. E nós? E nós tentamos dizer: “Está atento, ouve, eu vou-te explicar”. E o desgraçado não está a perceber nada do que nós dizemos e vai perceber como?/¹¹⁸ Portanto, realmente isto é um ponto crítico. Por outro lado, e eu nunca pensei, nunca tinha pensado nisto desta maneira...à partida eu sou contra as turmas de nível. E agora como assisti a umas conferências sobre “Turmas mais” e “turmas Fénix”, e percebi que às tantas não é assim tão descabido haver turmas de nível se for neste sentido: os que são bons pode-se trabalhar mais com eles e desenvolvê-los, porque acabam também por ser prejudicados quando estão misturados com os meninos que não percebem nada; e os outros, não é para serem a turma dos menos, mas se for a tal turma mais a quem, para quem se localizam os recursos que existem... Para que é que uma turma de bons alunos tem aulas de apoio, se eles sozinhos... não precisam nada daquilo? E porque que é que os outros não vão ter realmente um apoio individualizado? Mas tem que realmente apoios consistentes. Não pode ser uma horinha por semana. E isto não é dizer-lhes que são inferiores. É dar-lhes mais para lhes permitir acompanhar. E isso não é possível com uma turma de vinte e oito alunos, com um programa extenso para cumprir, e portanto, ter-se-á que arranjar outras estratégias./¹¹⁹ E eu estou mesmo com muita vontade de aderir a isso. Enfim, vamos ver o que é que isso dá, porque era preciso também o crédito de horas que permitisse alocar professores para isso. Porque isto é sempre o mesmo problema: não se faz omeletas sem ovos. Todas estas coisas seriam facilmente, ou pelo menos, seriam muito mais eficientes se houvesse recursos humanos. Mas isso implica mais dinheiro, e dado o estado do país e do mundo em geral, não me parece mesmo nada que vá acontecer./¹²⁰</p>
41	4- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas estratégias?
	(Sem resposta)
42	5- Relativamente aos alunos com NEE, de que forma era/é prestado o apoio a este tipo de alunos? [Neste momento, com os alunos de NEE, vocês implementam planos individuais ou

	<i>como é prestado...]</i>
	Pronto, é como eu já disse. Temos alguns professores...bem, temos quatro professores de educação especial que estão alocados às duas unidades de ensino estruturado de ____./ ¹²¹ E os outros quatro andam por todo o agrupamento a prestar apoio aos imensos meninos com NEE. O que é mesmo muito pouco. Portanto, o que é que se faz? Aqueles que são mesmo com maiores necessidades têm esse apoio. Muitas vezes o professor vai à aula do professor titular de turma, ou os meninos saem e estão com eles. Mas, o ideal é que houvesse muitos mais. Porque esse apoio aí resulta realmente./ ¹²² Porque a criança... porque às vezes o menino com NEE, estar no meio dos outros ainda está...Isto da inclusão é bonito se for efetiva, se se pensar no outro. Porque aquelas crianças no meio das outras, muitas delas nem se atrevem a abrir a boca com medo de serem gozadas, porque se sentem inferiores. E se houver realmente esse apoio.../ ¹²³ Agora, há esse apoio? Há. É assim, cada vez que há o encaminhamento de uma nova criança, há alguém que fica sem esse apoio e tem de ser dado a outro./ ¹²⁴ Também temos a psicóloga, que é uma pessoa excelente. É uma pessoa que faz um trabalho espetacular na escola e que também faz tudo o pode./ ¹²⁵ Para além desses meninos com autismo, esses sim, têm as terapias específicas que o ministério atribui. Também não são em número ideal, mas são as que atribui, ponto. E estão nas unidades a fazer um trabalho totalmente diferenciado das outras crianças. / ¹²⁶
43	6- Sendo este um dos aspetos apontados pela avaliação externa como carecendo de intervenção, foram tomadas diligências nesse sentido? Se si, quais? [...o relatório da avaliação externa referia que se o professor titular faltasse seria o professor de apoio que substituíria...]
	E tem razão. Continua a ser o mesmo processo. Agora a escola não tem poder para resolver isso, ponto final. Isso é um problema... [de falta de verba]. Pois, e não me parece que isso vá melhorar. Se não piorar ainda... Agora é claro que sim, não faz sentido mas é assim que continua. Portanto, se faltar um dos outros professores, são os de apoio...porque há...Também temos três ou quatro professores do 1.º ciclo que estão cá colocados só para apoio. Mas, quando falta um dos outros eles vão dar aulas. Mas isso não é a escola. Essa recomendação, esse ponto fraco deve ser enviado ao Ministério da Educação com os devidos cumprimentos da gerência...Não há nada a fazer./ ¹²⁷
44	7- Quais foram os efeitos mais relevantes dessas ações?
	(Sem resposta)
45	8- O acompanhamento da prática letiva foi/é objeto de preocupação do agrupamento?
	Eu dir-te-ia assim, o acompanhamento da prática letiva...não existe. Sejam verdadeiros. Quando é que algum acompanhamento ridículo da prática letiva, na dita avaliação do desempenho docente, com as tais aulas assistidas...que por acaso até são marcadas e combinadas... Portanto os professores...um professor que até se porte mal o ano inteiro, pode, naquele dia fazer um brilharete, dar uma aula espetacular e fica muito bem na fotografia. Cá voltamos nós à mesma simbologia, mas a realidade é essa. E portanto, acho que sim, que era interessante, mas...ui...o jardim secreto do professor, a sala de aula, não é, ainda é realmente uma coisa muito inatingível./ ¹²⁸
46	9- Onde se pode verificar essa preocupação?
	(Sem resposta)
47	10- De que forma foi/é feita a monitorização da prática letiva em sala de aula? [Não um

	<i>apoio direto, como entrar na sala, mas...]</i>
	<p>Sim, só em casos extremos. É claro que se houver alguma queixa, outra situação assim mais grave, acho que o diretor pode intervir. Enfim, já me têm chamado para resolver essas situações.../129 Mas quando falas em monitorização em que estás a pensar?/130</p> <p><i>[por exemplo, se os coordenadores verificam as planificações, se há planificações comuns...]</i></p> <p>Ah, isso faz-se... Mas como tu sabes e percebes, a distância que vai desde uma planificação ao tal jardim secreto é imenso./131 E o que é que se passa lá? Olha, tu sabes quando tens filhos lá dentro...e depois não se sabe muito bem. E depois...agora daí até haver essa mudança, até ser uma coisa normal, acho que ainda vamos ter que caminhar muito. Mas acho que era importante. Acho que era importante realmente e resolvia aqueles casos críticos que nós sabemos que andam por aí. Agora, quando houver assim algum caso crítico, aí sim. Porque nós ainda só.../132 Se alguém entrar na tua aula....o que é que tu vais pensar “O que é que vem cá fazer? Está a duvidar do meu trabalho, do que é que estou a fazer?” Ainda há muito essa...mentalidade. E não é desta escola. São todas as escolas de Portugal, acho eu e portanto...Mas fazia sentido evoluir-se, mas acho que isso ainda vai mais devagarinho. Ainda não vai ser para já.../133</p>
48	11- Há registos de mudanças/melhorias ao nível da prática letiva em sala de aula?
	(Sem resposta)
49	12- A abrangência do currículo, assim como a valorização dos saberes e das aprendizagens são outras das preocupações presentes no PE. Quais foram os indicadores que motivaram essas preocupações?
	<p>Volto um bocadinho aquela situação de que já te tinha falado há bocado, que é o facto de nós termos uma população discente muito heterogénea, quer a nível das expectativas económicas, sociais e culturais, profissionais, quer a nível do contexto social, económico e cultural de proveniência, digamos assim. Então não é realmente fácil nós definirmos um aluno tipo para o nosso agrupamento. E então, quando temos uma população assim, é importantíssimo, por um lado, diversificar a oferta, para conseguir chegar às diferentes cabecinhas que estão à nossa frente, mas sem nunca perder essa questão fundamental que é o rigor, a valorização do trabalho, portanto uma cultura do esforço e da responsabilização pessoal./134 Porque suponho que qualquer escola e, a nossa também, e o que é que queremos para os nossos filhos, também.../135 é que eles saibam fazer, saibam ser, saibam aprender e que com tudo isso se tornem pessoas realmente, bons cidadãos do mundo...Bons profissionais, mas também boas pessoas, que é o que costumo dizer aos miúdos quando falo com eles, desde os mais pequeninos./136 Eu espero que eles aqui na escola, que eles sejam felizes, mas espero também que venham com vontade de trabalhar. Porque realmente, este é o emprego deles. E portanto, essa desvalorização do trabalho, a que nós assistimos constantemente, não é bom e não os ajuda a crescer. E portanto eu espero que haja esse rigor e essa preocupação com as aprendizagens dos miúdos a todos os níveis. E foi por aí que fomos... /137</p>
50	13- Considera então que houve mudança/melhorias ao nível da prestação do serviço educativo do seu agrupamento? <i>[Dá-me ideia que, por aquilo que dizes que tem havido, melhoria, tem havido evolução, se calhar não tanto, como tu dizes, causado diretamente pela autoavaliação Mas nota-se que há uma melhoria.]</i>
	Sim, sim./137a
51	14- De que modo essas mudanças/melhorias se refletem nos alunos?

	<p>Eu diria que, para além do envolvimento deles nas várias atividades e até da felicidade deles, pelo feedback, um pouco que temos, por exemplo das escolas secundárias. Já não é a primeira nem a segunda nem muitas vezes que me falam: “Aí os alunos que vêm de, vêm bem preparados”. E as vezes, quando não são assim tão bons, pelo menos são boas pessoas. E isso significa que estamos a trabalhar bem. Porque é evidente que saem daqui alunos brilhantes, e tu conheces alguns, saem meninos com mais dificuldades, mas se saírem daqui pessoas bem formadas, a tal valorização dos vários saberes que eles, que eu espero que a escola lhes transmita, é uma coisa boa./¹³⁸ E os resultados... voltamos sempre à prestação de contas...Também não são assim tão fracos./¹³⁹ Se comparados com... Olha estão ali os do ano passado. Nós éramos a Escola [posição da escola num ranking] da cidade, mas em primeiro lugar está um colégio, aliás, antes de nós estão dois colégios, três colégios e ... [outras escolas] que tem outro tipo de população, de público, e depois lá estamos nós com o honroso ... lugar. Não vamos querer chegar ao primeiro porque ficaríamos esfalfados, e nunca lá chegaríamos, pelos motivos óbvios./¹⁴⁰</p>
52	<p>15- Em que medida o processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças/melhorias?</p>
	<p>Bem, tu já percebeste e nem vou desdizer o que disse, é mesmo a minha ideia. Mas, independentemente dos motivos que nos levam à autoavaliação, que podem ou não ser os mais importantes, a autoavaliação, na medida em que leva a uma reflexão profunda sobre as coisas, sobre os processos, sobre os nossos procedimentos, é importante. Por isso não caio também naquele extremo de dizer que, só porque se avalia também já não é mau, não. Eu não partilho nem uma coisa nem a outra. Eu acho que, se se vai para os processos de autoavaliação por motivos que não têm muito a ver com a procura da melhoria, mas com a tal procura de “ficar bem na fotografia”, de “não podemos ser diferentes dos outros”... Mas depois, o facto de se implementarem essas rotinas de reflexão sobre as coisas, são fundamentais na vida, não é. Portanto, pelos bons ou maus motivos chega-se a bom porto./¹⁴¹</p>

ANEXO XVII – CD

Transcrição entrevista – E4

Entrevistado:

D- Presidente do Conselho Geral e Coordenador da equipa de autoavaliação (avaliação externa em abril 2009)

Dia/hora da entrevista: 30 de março de 2012 – 16h30

Duração: 44 minutos

Temas	
2 - Práticas de autoavaliação	<p>4 4- Que fatores, internos e/ou externos, favoreceram/favorecem o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>Mas está a perguntar neste agrupamento ou de um modo geral?/¹ <i>[Neste agrupamento.]</i> Neste agrupamento não tenhamos dúvidas que o grande impulsionador foi a avaliação externa. /² Porque nós sabíamos que havia, que estava legislado, que era suposto haver autoavaliação, haver equipa, mas de facto nunca houve vontade política, digamos assim, de a constituir, a não ser quando estivemos na eminência de uma avaliação externa. Então aí achamos que seria um ponto que pesaria negativamente no agrupamento, e constitui-se a tal equipa./^{2a}</p>
	<p>5 5- Que fatores, internos e/ou externos, dificultaram/dificultam o processo de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>Este ano as coisas ainda estão um bocado, pacíficas. O ano passado, dificultaram duas coisas, fundamentais, e uma delas arrasta-se para este ano./³ A primeira, foi a confusão com o processo da ADD./⁴ Foi muito complicadas, as pessoas ... nós até tentamos nunca invadir a sala de aula...para separar águas, mas de qualquer forma, houve sempre ...em especial nos colegas do 1.º ciclo, do pré-escolar...como estão mais distantes, se calhar menos envolvidos, devido ao constrangimento da distância e tudo isso...não conseguiram.../⁵ Foi difícil fazê-los entender que uma coisa é a avaliação de escolas e outra coisa é a avaliação de professores, e que, quando estamos a avaliar a escola não estamos a avaliar os professores, estamos a avaliar metodologias, práticas e pronto... Foi complicado nesse aspeto./⁶ Outra coisa que, essa mantém-se, e penso que se vai manter por muitos anos, são as rotinas. A instalação das rotinas, que são muito difíceis de quebrar, muito difíceis. Primeiro que se consiga meter um procedimento novo... Pergunta toda a gente “Mas porquê? Para quê? Só vai dar trabalho”./⁷ Depois de se conseguir instalar, já é rotina, dado adquirido, funciona, já nem sequer se pensa em voltar atrás./^{7a} Mas é difícil, há muitas resistências à mudança... isso sem dúvida./⁸</p>
	<p>6 6- A autoavaliação foi/é um processo sistemático ou ocorre esporadicamente?</p>
	<p>É sistemático./⁹ Nós começamos no primeiro ano... nós fizemos uma planificação utópica, no mínimo. Achámos que íamos fazer muita coisa e tal... Depois constatámos que de facto não tínhamos a mínima hipótese de fazer aquilo./¹⁰ E Então a certa altura, estivemos a fazer formação,/¹¹ concentrámo-nos em fazer o levantamento de dados do que havia no agrupamento, quais eram as informações pertinentes./¹² Porque uma coisa é haver dados, e outra coisa é haver</p>

	<p>informação./¹³ Portanto nós fizemos o levantamento de dados, para saber onde estávamos, quem éramos, quem eram os alunos, quem eram os pais dos nossos alunos, quem eram os docentes, os não docentes, quais eram os resultados que o agrupamento tinha em termos académicos, nos últimos anos.../¹⁴ e, portanto, no primeiro ano foi praticamente fazer formação, e isso... e portanto ficámos por aí, não conseguimos ir mais além./¹⁵</p>
7	<p>7- Em que se basearam/baseam para desenvolver o processo de autoavaliação? (análise de documentos; resultados académicos (...)) / entrevistas / questionários?)</p>
	<p>Nós para iniciar o processo começamos por fazer um levantamento, levantar dados que há...há muitos dados na escola, muitos dados, só que não são cruzados e por isso não há informação. E então começamos por levantar os dados./¹⁶ Depois de levantarmos os dados, questionamos a comunidade educativa. Demos um quadro de referência e perguntámos: “Dentro deste quadro de referência, o que é que vocês acham que é importante que a escola saiba acerca de si própria, o que é que é importante?/¹⁷ O que é que nos precisamos de saber? O que é que é mais importante?/¹⁸ E passamos esse questionário a toda a comunidade educativa (...) Passamos ao conselho geral, ao conselho pedagógico, à associação de pais, a funcionários...Passamos a um grupo alargado, bastante representativo dos intervenientes./¹⁹ e então, eles decidiram que eram os resultados. Os resultados são muito, muito importantes, e a relação com a família./²⁰ Se bem que... não houve um pico na análise dos resultados, não houve um aspeto que as pessoas dissessem, tirando os resultados que foram unânimes, toda a gente achou importante que se concentrassem nos resultados, mas o resto, uma das partes mais importantes mais ... era a família, vinha em segundo lugar./²¹</p>
8	<p>8- Que instrumentos de recolha de dados foram/são utilizados? (entrevistas/questionários?)</p>
	<p>(ver acima – resposta questão 7 do tema 3)</p>
9	<p>9- Quais os “pontos fortes” e os “pontos fracos” identificados no primeiro relatório de autoavaliação elaborado pela primeira equipa de autoavaliação? [a partir do 1.º levantamento feito pela equipa.]</p>
	<p>Aí nós não distinguimos pontos fortes e pontos fracos, distinguimos.../²² Procurámos as necessidades que as pessoas sentiam, mais do que pontos fortes e pontos fracos porque, os pontos fortes e pontos fracos iríamos depois encontrá-los com o nosso trabalho. Mas o que nós procurámos foi saber a...conhecer qual era o sentir da comunidade educativa. O que é que eles achavam de importante, por onde direcionar a nossa ação. E foi por aí que fomos./²³</p>
10	<p>10- Quando decorreu essa avaliação? [esse levantamento foi antes da avaliação externa ter vindo?]</p>
	<p>Foi durante. Foi ao mesmo tempo. Não conseguimos fazê-lo antes, até porque a avaliação externa veio nesse ano, penso que em fevereiro [foi em abril de 2009], e nós começamos a formação em dezembro, de 2008. Nós acabamos a formação em fevereiro, março, por aí... e logo a seguir tínhamos a avaliação. Portanto, tudo o que conseguimos foi fazer uma equipa, e fazer esse primeiro questionário, e tentarmos saber o que é que as pessoas queriam, o que que as pessoas sentiam a necessidade de avaliar, e foi tudo./²⁴</p>
11	<p>11- Foram/são elaborados planos de melhoria para combater os “pontos fracos” identificados? [a partir fizeram o relatório?]</p>

	<p>Nós fazemos relatórios anuais para o PAR, não só em relação a determinadas áreas mas também em relação a toda a atividade da equipa./²⁵ Como se desenvolveu a atividade da equipa, como é constituída a equipa, quais foram os constrangimentos que sentimos, os pontos fortes e os pontos fracos, em que é que nós precisamos do apoio deles, em que é que o apoio deles foi ... os pontos fortes e os pontos fracos do apoio deles. E portanto, nós fazemos o relatório para eles, anual...é como funcionou a equipa. Tem mais a ver com isso. Claro que os relatórios de autoavaliação que vamos fazendo, os dados que vamos levantando, os documentos que produzimos, também vão nesse relatório./²⁶ Mas o primeiro relatório de autoavaliação, se é que pode considerar-se assim, porque nós estamos a dar os primeiros passos, sem dúvida, foi exatamente esse da relação com a família./²⁷ Começamos a monitorizar dados do sucesso académico, por período, construímos referentes para o 2.º e 3.º ciclo. Construímos um referencial para o 1.º ciclo, que não havia. No 1.º ciclo não havia nada. Os meninos passam, não passam, não interessa mais nada. Não se distinguem áreas, não se distinguia nada. Era sucesso ou insucesso e pronto./²⁸ E aqui na escola havia um levantamento de resultados. Só que era uma constatação, isto é, todos os períodos o conselho pedagógico constatava que, tal disciplina teve determinado insucesso, porque as... via-se muito pelo insucesso, não pelo sucesso./²⁹ Via-se “Esta disciplina teve 15% de insucesso, 25% de insucesso”, e as vezes as pessoas têm dificuldade em perceber que 15% de insucesso quer dizer que têm 85% de sucesso. Portanto, não é necessariamente mau. E portanto, depois havia aquele ranking das disciplinas que tinham mais sucesso. Eu estava numa delas, temos quase 100%, e as disciplinas que têm menos. Constatava-se esses factos e as pessoas não as relacionavam com absolutamente nada, não se passa nada, não havia... Era o que dizíamos “Nós tivemos aqui 70% de sucesso nos exames nacionais...maravilhoso, fantástico, a média nacional foi...” É um referente que nós podemos ter... “A média nacional foi mais baixa é satisfatório”. Mas se nós costumámos ter 85% de sucesso, estes 70 não são bons. Então nós temos que começar a perceber o que é que se passa connosco./³⁰</p>
12	<p>12- Qual o seguimento dado aos relatórios de autoavaliação que já foram elaborados?</p> <p>A construção de referentes teve a ver com isso. Com aquilo com que nós nos podemos relacionar...”É bom em relação a... É mau em relação a...”. Isso passou por aí./³¹ Depois os relatórios, nós conseguimos mudar algumas práticas, poucas nesta parte do sucesso académico. Conseguimos fazer os referentes, que o conselho pedagógico aprovou que fossem 4 anos, as médias de 4 anos, médias de sucesso dos últimos 4 anos e cada ano muda porque cada ano ... média dos últimos 4 anos, é diferente./³²</p> <p><i>[E isso foi feito devido à autoavaliação]</i></p> <p>Exatamente. Fazemos isso na equipa. A equipa faz isso todos os anos. Os referentes para esse ano, todos os anos são diferentes./³³ O referente do 1.º período, é curioso, é muito diferente do 2.º, e muito diferente do 3.º. Porque nós não podemos comparar os resultados do primeiro com os resultados do último. É um disparate pegado porque não tem nada a ver. E as pessoas, quando começaram a ver os referentes, começaram a perceber que de facto são momentos de avaliação diferentes e que não têm o mesmo histórico, que não se podem comparar. São incomparáveis. E portanto, começamos a pedir que as pessoas, comparando os resultados, se se afastam do referente 10%, para um lado ou para o outro, para cima ou para baixo, que se calhar... que nos digam, se for para baixo, o que acham que está mal e o que deve ser feito, se for para cima, o que acham que correu bem./³⁴</p> <p><i>[E essas sugestões partiriam de quem?]</i></p> <p>Dos subdepartamentos, dos grupos disciplinares, nós aqui chamámos-lhe subdepartamentos, mas é dos grupos disciplinares porque é cada grupo disciplinar que consegue contextualizar a sua avaliação, não é... Eu não vou contextualizar a avaliação de Português ou de Matemática. Não faço</p>

	<p>parte desse grupo. Não posso dizer nada. Não sou eu que sei se houve alterações do programa, se as matérias são mais exigentes, não posso dizer isso./³⁵ Portanto, cada grupo disciplinar olha para os seus resultados e diz “Não de facto os nossos resultados desceram e nós pensamos que temos que investir nestas estratégias para voltar a melhorá-los”. Claro que isto é difícil. A parte de constatar que há diferenças nos resultados...a autoavaliação existe: “Isto não está bem, não está de acordo com os referentes”. A parte da autorregulação: “O que é que nós vamos fazer agora para melhorar isto, que estratégias vamos implementar”...muito difícil!/³⁶</p>
13	<p>13- Foram/são atendidas as sugestões apresentadas no(s) relatório(s) de autoavaliação? <i>[a comissão apresenta sugestões]</i></p>
	<p>Nós, em termos de resultados, como nós costumamos dizer, não nos metemos em casa de ninguém. Em termos de resultados cada um sabe de si. Não vamos meter-nos na casa de ninguém porque, de facto, como eu digo, apesar da equipa ser pluridisciplinar, achamos que de qualquer forma, só em grupo disciplinar é que se pode fazer isso./³⁷ Na relação com a família, no relatório da relação com a família ... foi muito interessante fazer esse trabalho, porque nós tínhamos uma ideia de que a família, talvez pelo ano em que isso foi feito, isso foi ainda mais interessante, nós tínhamos a ideia de que as famílias de uma forma geral, tinham pouca consideração pela escola, pelo que aqui se passava e pelo trabalho que nós desenvolvíamos./³⁸ Toda a gente queria desenvolver esse trabalho, as famílias, os pais, os encarregados de educação, a associação de pais achava que devia ser feito esse trabalho, e os professores, de um modo geral, também achavam que devia ser feito esse levantamento./³⁹ Só que, as pessoas, de um modo geral, tinham uma ideia errada do que era a autoavaliação. Achavam que nós íamos avaliar pais... Nós não íamos avaliar pais. Nós vamos avaliar os procedimentos escolares em relação aos pais. Tem que ser sempre isso. Temos que ser sempre nós, se não isso não é autoavaliação. De qualquer forma pudemos constatar... que/⁴⁰ nós utilizamos questionários, entrevistas, pais, alunos, docentes diretores de turma, docentes dos vários graus de ensino, alunos de todos os graus de ensino....de todos não... Alunos foi só aqui; encarregados de educação, foi do pré-escolar até ao 9.º. Oito por turma, oito encarregados de educação por turma./⁴¹ E o que nós constatámos é que, a análise crítica dos pais é muito menos crítica do que a dos docentes. Os docentes consideram-se muito piores do...que os pais os consideram pior do que aquilo que os pais os consideram./⁴² E também tivemos uma coisa que não pusemos no relatório...uma constatação que foi interessante./⁴³ Nós constatámos que alguns pais... porque o nosso território é muito vasto, tem gente com nível sociocultural muito diverso, e temos alguns meios em que são de facto um nível sociocultural muito baixo, e quando as pessoas não percebiam exatamente o que lhes estavam a perguntar nos questionários, respondiam da maneira mais agradável possível... O que for mais simpático! E então, nós achamos que, de certa forma, isto denuncia que têm uma boa imagem da escola. Querem ser agradáveis connosco./⁴⁴ Foi isso que nos constatámos. De um modo geral, as pessoas responderam de uma forma muito positiva, eu até não gostei muito!...(risos)/⁴⁵</p> <p><i>[Então não houve sugestões de melhorias porque não as havia?]</i></p> <p>Não as havia. A gente assim não pode melhorar nada. Porque eles dizem que é tudo muito bom./⁴⁶ Então o que é que a gente vai fazer?! Não podemos melhorar nada. Nós achávamos... Havia um aspeto ou outro que eles diziam que se calhar não eram convidados para as atividades. Mas depois diziam que tinham conhecimento ... que a escola lhes dava conhecimento do plano anual de atividades, mas depois não sabiam que tinha havido aquela atividade para os pais.... Assim estas “contradiçõeszitas”.... Mas de certa forma foi interessante foi.../⁴⁷</p>
14	<p>14- Por que razão se tomou a iniciativa de aderir ao projeto PAR?</p>
	<p>A iniciativa partiu da comissão provisória, que me veio propor a mim, como membro da assembleia na altura, que fosse proponente desse ... da adesão da nossa escola a esse projeto. E, claro que</p>

	<p>sim, aceitámos./⁴⁸ Fomos ver como é que é, como é que funciona. Fomos à universidade e esclarecemos. Soubemos o que é que era suposto acontecer. Percebemos que dava formação, o que para nós era muito importante, porque ninguém aqui no agrupamento tinha formação nessa área. E pronto, tentamos aderir ao projeto e eles aceitaram-nos./⁴⁹</p>
15	<p>15- Por que razão o agrupamento continua a estar envolvido no projeto PAR?</p>
	<p>A razão que nos mantém é assim... há várias./⁵⁰ Por um lado, temos acesso a documentos que estão em rede, de outras escolas. E neste momento a rede é enorme./⁵¹ Enquanto no início éramos só onze escolas, começamos com onze escolas, e havia uma grande partilha de documentos e de preocupações de tudo, e foi muito agradável esse primeiro ano... Depois tudo o que nós fazemos, e que as outras escolas fazem, as análises, referenciais, os documentos que as escolas produzem, que querem partilhar, estão num site./⁵² E então isso permite-nos...muitas vezes quando estamos com dúvidas, ir lá, consultar, ver os percursos de outras escolas ver se é aquele que queremos seguir ou se a nossa identidade é outra. Mas, mas permite-nos sempre tirar pistas e perceber o que é que andamos a fazer. E as vezes as dúvidas são exatamente iguais, muitas vezes./⁵³</p>
16	<p>16- Quais os efeitos do agrupamento pertencer ao projeto PAR?</p>
	<p>O projeto faz com que as pessoas, de um modo geral, porque infelizmente é assim, legítima de certa forma a nossa ação:/⁵⁴ “Bom, eles estão ligados ao projeto PAR, é na universidade, eles sabem o que estão a fazer”. É um pouco assim que as pessoas reagem; por um lado acho que é esse./⁵⁵ Por outro lado, em relação aos resultados, ao sucesso académico, as pessoas...conseguimos já fazer com que os resultados sejam analisados, primeiro, em grupo disciplinar, em que as pessoas apresentem estratégias e que analisem os resultados, e depois isso é que vai ao conselho pedagógico./⁵⁶ Então aí o conselho pedagógico... é a partir daí que se pode fazer o dito relatório do que é que se passou... Isso foi uma coisa difícil de instaurar, conseguimos só o ano passado. Este ano já toda a gente sabe “Não, primeiro vai aos departamentos...Não, primeiro vai aos grupos e depois é que vai ao conselho pedagógico, não é assim”. É engraçado...já toda a gente sabe, custou mas está interiorizado./⁵⁷</p>
17	<p>17- Para além da área 4 – “Relações com o exterior”, referida no relatório de autoavaliação presente na página do agrupamento, que outras áreas estão presentes no quadro de referência que orienta o processo de autoavaliação?</p>
	<p>No quadro de referência temos cinco áreas. Dentro das cinco áreas temos várias subáreas. Vou só falar das cinco áreas. A primeira são os processos de liderança, a segunda é a organização e gestão, a terceira é o desenvolvimento curricular, a quarta é área das relações com o exterior (no caso escolhemos a relação com a família mas poderiam ser parcerias...há um conjunto...) e a última são os resultados, que nós temos o sucesso académico. É basicamente o da IGE, só que algumas das subáreas são um bocadinho diferentes daquilo que a IGE analisa. Nós temos outro tipo de análise./⁵⁸</p>
18	<p>18- Qual a base do quadro de referência que orienta o processo de autoavaliação do agrupamento? (modelo PAVE, modelo CAF, Quadro Referência da avaliação externa?) [é a avaliação externa?]</p>
	<p>É. Queiramos ou não a escola tem de responder à avaliação externa. E é importante para a escola, para a instituição, que responda da melhor forma possível. E se eles nos vão avaliar naqueles pontos, nós temos de estar preparados para responder exatamente aqueles pontos./⁵⁹ E acho que vai acabar tudo.../⁶⁰ Dificilmente, em alguma escola, as pessoas não se orientarão por isso porque têm de prestar contas. E a prestação de contas existe, e a IGE é isso que nos vem fazer. Portanto</p>

		nós temos que ir por aí./ ⁶¹
3- Intervenientes no processo de autoavaliação	19	<p>1- Quais foram/são os membros da comunidade educativa envolvidos no processo de autoavaliação?</p> <p>No processo, nós tentamos que esteja o mais possível, toda a gente./⁶² Na equipa, nós temos uma equipa que tem representantes de todos os corpos... temos alunos... temos uma aluna, temos uma funcionária, temos dois encarregados de educação, temos professores do 1.º ciclo, do pré-escolar, do 2.º e do 3.º ciclo. A equipa é alargada./⁶³</p> <p><i>[Mas é um professor de cada?]</i></p> <p>Não, nós começamos assim: a nossa equipa inicial eram só os respondentes PAR, só os que foram fazer a formação. Nós estávamos nessa equipa e constatámos que tínhamos grandes dificuldades e que queríamos envolver mais a comunidade./⁶⁴ E então fomos chamando uma pessoa de cada ciclo de ensino. Pelo menos é importante uma pessoa de cada ciclo de ensino, porque há perspetivas do pré-escolar que eu sinceramente não tenho, que estou a trabalhar no 3.º ciclo e precisamos do olhar deles. Então chamámos essas pessoas. Achámos que os funcionários, os assistentes operacionais, como agora se chamam, também fariam parte, é uma parte importante de todo o processo e os alunos também eram importantes./⁶⁵ E os alunos, começamos com a eleição de alunos em assembleia de delegados./⁶⁶ Os funcionários, foi na altura muito complicado./⁶⁷ Foi dos processos mais complicados, foi a escolha de funcionários. Nos quisemos escolher um que fosse da escola sede, da EB 23, e outro que fosse de uma escola bastante distante, porque seria uma visão completamente diferente. Mas foi muito problemático. Tive de organizar eleições e uma quantidade de coisas e, ainda assim, foi muito polémico./⁶⁸ Até que eu desisti da democracia e decidi “Eu vou convidar um que queira estar na equipa, que tenha vontade de colaborar, porque se alguém vier para aqui obrigado, vai ser um frete e vai começar a faltar”, como aliás começou aconteceu...Os outros obrigaram-no a vir, e o desgraçado começou a faltar. Até porque as reuniões não lhe diziam nada./⁶⁹ Também nós, entretanto, mudámos a nossa organização, e pronto foi assim./⁷⁰ Agora, por exemplo, no levantamento das questões importantes do agrupamento, das necessidades, o que é que este ano voltámos a fazer, quais são as questões importantes...aí envolvemos toda a comunidade./⁷¹</p>
	20	<p>2- Como se procedeu/procede a esse envolvimento? (questionários, entrevistas?) [De que forma?]</p> <p>Essencialmente por questionários./⁷²</p> <p><i>[Como foi feita a “aquisição” dos professores para a equipa?]</i></p> <p>Eu fui nomeada voluntária, não é... (risos) Eu e mais duas colegas fomos nomeadas voluntárias. E depois, basicamente, eu pedi às pessoas ... Fiz um anúncio “Estamos envolvidos neste projeto, se alguém estiver interessado em colaborar connosco, nós precisamos de uma pessoa do 3.º ciclo, precisamos de uma pessoa do pré-escolar, de uma pessoa do 1.º ciclo”. Portanto, foi basicamente assim. E as pessoas ofereceram-se para trabalhar connosco./⁷³ Na altura, no primeiro ano, não tinham nada no horário...foi trabalhar por amor à camisola. Depois começamos a pedir que as pessoas tivessem alguma redução da componente não letiva para poderem vir às reuniões pelo menos, para nos reunirmos. E assim aconteceu. Neste momento tenho noventa minutos mais quarenta e cinco. Quarenta e cinco para trabalho individual e 90 para a reunião, que é pelo menos noventa minutos./⁷⁴</p>
	21	<p>3- Quais foram/são os membros da comunidade educativa informados sobre os resultados do processo de autoavaliação?</p>

	(ver na resposta seguinte)
22	<p>4- De que forma foram/são divulgados esses resultados?</p> <p>A primeira coisa que tentamos é que eles sejam divulgados no conselho pedagógico, que vão para todos os departamentos. Mandamos para o conselho pedagógico, e pedimos aos coordenadores de departamento que os divulguem (...)/⁷⁵ mas não tem sido sempre assim. Apesar de eu ter pedido, nem sempre os meus pedidos eram entendidos...atendidos e entendidos.../^{75a} Depois pedi a divulgação, como se vê naquele relatório das relações com a família. Peço a divulgação e a discussão. No início foi metido na gaveta./⁷⁶ Até que, finalmente, houve uma equipa da IGE o ano passado que veio cá, fazer uma avaliação exatamente sobre o desenvolvimento curricular e... não foi bem uma avaliação, foi mais um acompanhamento...Mas pronto, e houve aqui umas questões com a família, com pais e os encarregados de educação ...e eu tinha o relatório porque eles chamaram-me, e eu disse: "Não, isso de facto deve ser um caso pontual porque repare, nós temos este relatório aqui que nós...este levantamento fizemo-lo o ano passado e de facto, a opinião dos pais não é exatamente essa" e mostrei. Eles gostaram do relatório, quiseram levá-lo até!/⁷⁷ E eu pedi na direção, que me atendeu prontamente na altura, que "Por favor divulguem...porque é importante". Porque fazer relatórios para ficarem na gaveta, não interessa a ninguém, (...)/⁷⁸ Posso ler um livrinho, escuso de estar a perder tempo a fazer um relatório. E acho que é importante que todos os departamentos discutam isto, leiam isto, até porque as pessoas têm uma perceção errada daquilo que os pais pensam de si próprios e se calhar vão trabalhar mais satisfeitos se pensarem isso, pronto.../⁷⁹</p> <p><i>[E para a comunidade exterior à escola?]</i></p> <p>Ai na página da escola, ponho na página da escola./⁸⁰ Na associação de pais... também foi facultado um relatório à associação de pais, e está na página da escola./⁸¹ É curioso que a associação de pais tinha uma imagem dos pais em relação à escola muito pior do que aquilo que...e foi uma surpresa completa para eles. Claro que nós temos de dizer, e foi o que lhes disse "Vocês lidam com as pessoas que vêm reclamar. Não lidam com as pessoas...porque as pessoas não vêm cá para dizer «Olhe parabéns, gostamos muito disto». Só vêm cá quando querem reclamar, e portanto a imagem que vocês têm, aquilo que vocês acham que os pais pensam da escola é uma imagem muito negativa". E o que de facto se constata aqui, é que não há essa imagem tão negativa...que pelo contrário, os pais acham que nós fazemos muitas coisas. Acham que nós fazemos muito mais do que aquilo que nós achamos: a informação é muito prestada, é tudo muito facultado a tempo e horas, é útil é ... e nós achamos que não é assim tanto a tempo e horas...somos mais críticos e mais exigentes./⁸²</p>
23	<p>5- Qual a constituição da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?</p> <p>(Ver resposta à questão 2 deste tema 4)</p>
24	<p>6- A atual equipa de autoavaliação é a mesma?</p> <p>Reformulou-se neste aspeto, por exemplo, do 1.º ciclo, a colega que estava no primeiro ano não se sentiu muito bem a trabalhar. Sentiu-se muito sozinha a trabalhar, e depois quis abandonar. Achei perfeitamente legítimo. De qualquer forma, nós achamos que seria melhor, a partir daí, que fossem duas pessoas, do 1.º ciclo e do pré-escolar/⁸³ e eu explico porquê. Porque de facto, a distância é um constrangimento muito maior do que aquilo que se imagina, e as pessoas precisam de ter alguém próximo que lhes explique as coisas, como é que elas são./⁸⁴ E uma pessoa sozinha... este agrupamento não é fácil. As pessoas são muito críticas, muito críticas ... não imagina, são mesmo muito críticas. O que é bom, não é mau, é bom. Quando a gente pede para serem críticas, não são</p>

	<p>tão críticas assim, isso é que é pena! Mas são muito críticas e então, pronto, eu percebo perfeitamente que as colegas do 1.º ciclo e do pré-escolar, sozinhas, tinham grande dificuldade em enfrentar o departamento com aquilo que nós pedíamos. Porque nós pedíamos. Nós estávamos no processo de ADD, muito contestado. Aquilo era difícil para elas. Então achamos...até para trabalho individual, por exemplo quando nós fazemos alguma questão relacionada com"Vamos aplicar um questionário ao pré-escolar". As colegas do pré-escolar analisam o questionário que nos vamos aplicar ao pré-escolar e dizem "Olha isto aqui não se aplica, isto aqui não pode ser". E temos uma visão... e duas é mais fácil do que uma. Portanto, neste momento a equipa é grande, mas fazem...faz toda a gente falta./⁸⁵</p> <p><i>[Mas o resto dos colegas mantêm-se]</i></p> <p>Mantêm-se. Ainda integrou uma outra pessoa que não estava...o departamento não estava representado na equipa e sentiu-se a dificuldade na ponte, na comunicação./⁸⁶ E então nós, o ano passado, uma das sugestões do nosso relatório, foi exatamente essa, que precisávamos de alguém que viesse para aqui para a fazer a ponte com aquele departamento./⁸⁷ Não era necessário que estivesse em todas as reuniões da equipa, mas que estivesse por dentro de todo o processo, para quando fossem as reuniões de departamento poder explicar ao departamento o que é que se estava a passar./⁸⁸ E pronto, foi atendido o nosso pedido, e integrou uma colega./⁸⁹</p> <p><i>[E ao nível de pais e alunos, como é que funciona?]</i></p> <p>Pais, os pais tentam vir, mas quando as reuniões são mais técnicas, eles desesperam e eu percebo, percebo perfeitamente. Mesmo tendo nós pais, neste momento, que fazem parte da equipa com alguma bagagem cultural,/⁹⁰ temos um advogado, temos uma senhora que... ela não confessou, mas acho que também é professora, mas entrou de novo, só veio a três reuniões ainda, mas que tentam acompanhar./⁹¹ Agora quando as reuniões são um bocado técnicas, não faz grande sentido eles estarem presentes em todas as reuniões. Eu não os convoco para todas as reuniões./⁹²</p> <p><i>[Mas forem eleitos ou...]</i></p> <p>Foram designados pela associação de pais./⁹³ Nós pedimos aos pais que arranjassem... que a associação de pais que, em assembleia de pais, apresentassem uma proposta que os pais aceitassem para os representar na equipa de autoavaliação, e assim foi./⁹⁴</p>
25	<p>7- A participação dos diferentes atores no processo era/é o mesmo? <i>[Portanto, não há a mesma participação de todos]</i></p>
	<p>Não pode haver. Nós temos que ser os motores, nós os professores, e eu como coordenadora então ainda mais, mas nós os professores temos de ser os motores de todo o processo./⁹⁵ Claro que a opinião deles é muito válida e tem de ser integrada e respeitada e tudo isso, mas eles colaboram. Não podem nunca ser os motores. O trabalho é nosso não é deles./⁹⁶ Não pode ser nunca assim, mas colaboram e têm... Até estou muito satisfeita com a colaboração. No início não estava tanto porque havia uma encarregada de educação que desesperou, coitada... E desistiu eu percebo, ...fui eu própria.... Sentia dificuldades em lidar com toda aquela informação...Precisamos de tempo para nos apropriarmos de toda aquela informação./⁹⁷</p>
26	<p>8- Quais os critérios utilizados para a formação da primeira equipa de autoavaliação do agrupamento?</p>
	<p>(Ver resposta questão 2 do tema 4)</p>
27	<p>9- Quais foram os critérios utilizados para a formação da atual equipa de autoavaliação?</p>

		(Ver resposta questão 6 do tema 4)
	28	<p>10- Algum dos elementos da equipa tinha/tem formação específica para desenvolver o processo de autoavaliação? <i>[Os colegas que fizeram formação no início ainda se mantêm?]</i></p> <p>Que remédio... (risos) Quero eu dizer, é claro que a escola tenta que nós estejamos à frente deste projeto, não é. Nós fizemos formação, fomos os únicos que fizemos formação, não vão agora estar outros?/⁹⁸ Temos este peso às costas, como dizia outro dia uma colega, mesmo que a gente queira abandonar a equipa não pode. Continuamos.../⁹⁹</p>
4- Impacto da autoavaliação	29	<p>1- Quais foram/têm sido os efeitos do processo de autoavaliação no agrupamento?</p> <p>No 1.º ciclo há um levantamento sistemático de dados em relação a avaliação dos alunos, que não existia.</p> <p><i>[E isso fica registado?]</i></p> <p>Todos os períodos é registado, analisados fazemos exatamente o mesmo processo que no 2.º e no 3.º. Construímos um referencial./¹⁰⁰ Não temos dados ainda para referentes, só porque só começou há três, e decidimos que o referente era de quatro anos, e por isso para o ano já construiremos, com certeza. Mas eles fazem o levantamento, em departamento de todos os dados, por áreas disciplinares, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, do sucesso, do insucesso, do sucesso pleno, do sucesso imperfeito. Fazem também... de um modo geral têm grelhas para o levantamento destes dados todos, e fazem a análise dos resultados. Não comparam com referente nenhum porque não têm./¹⁰¹ A comparação que fazem é com o ano letivo anterior ou outro, e no caso de um grande afastamento daquilo que era esperado, fazem as estratégias. /¹⁰² (...) vai logo a conselho pedagógico./^{102a} Neste momento já tenho os dados todos do primeiro período do 1.º ciclo...do segundo período do 1.º ciclo. A coordenadora já me mandou, que faz parte da equipa também, já me mandou os dados e nós, 2.º e 3.º ciclo, estamos a fazer o levantamento de dados desta avaliação,... Levantar os dados com...relacionamos com o referente. Fazemos também o levantamento do sucesso pleno dos alunos, que era uma coisa que até agora não se falava, que é o número de ... qual é a qualidade das aprendizagens, o número de alunos que não têm nem níveis nem menções negativas. Fazemos também o levantamento das médias, porque por vezes...as vezes parece que o sucesso é menor mas a média até é maior. E portanto quer dizer que o sucesso não é tão bom mas se calhar a qualidade foi melhor... Teremos de cruzar todos os dados. E fazemos também neste momento, porque achamos que é importante, o levantamento dos alunos que têm dificuldade por ano, por turma, ciclo cumulativamente a Língua Portuguesa e a Matemática. Também fazemos esse levantamento, todos os períodos e no final do ano./¹⁰³ Neste momento estamos a trabalhar... nós agora nunca temos férias, porque enquanto os outros colegas estão de férias nós estamos a fazer o tratamento dos dados, estatísticas e tal, para depois quando chegarem, no primeiro pedagógico, depois quando for na primeira semana faz-se a reunião de departamento, dos grupos disciplinares para analisar para a seguir ir a conselho pedagógico./¹⁰⁴</p>
	30	<p>2- Existem evidências desses efeitos? <i>[Acha que isso já tem efeito sobre os colegas?]</i></p> <p>(Ver acima resposta à questão 1 deste tema)</p> <p>Primeiro conseguimos instalar a rotina. Foi a nossa primeira grande vitória, acho eu. Foi conseguir fazer que isto...que este procedimento se faça assim./¹⁰⁵ Agora, vamos ver qual é o passo a seguir. O passo a seguir é, eu mando...o ano passado já fiz mas ninguém me respondeu, este ano vou ser mais incisiva a ver se me respondem./¹⁰⁶ Mando um documento para todos os grupos disciplinares, em que lhes peço, ou lhes dou os resultados, e/¹⁰⁷ peço uma análise dos resultados por escrito, e se vão ser implementadas estratégias ou não. Pronto. E reforço que, não precisamos de justificações</p>

		mas sim de estratégias.../108 Normalmente respondem com justificações. [Mas é o primeiro passo.] É primeiro passo, havemos de lá chegar.../109
	31	3- Os resultados do processo de autoavaliação são tidos em conta para intervir no agrupamento?
		(Ver resposta questão 2 deste tema)
	32	4- Pode dar-me um exemplo dessa intervenção?
		(Ver resposta questão 2 deste tema)
5- Articulação avaliação externa/interna	33	1- Reconheceu-se no retrato traçado pela avaliação externa?
		A avaliação externa tem para mim um grande ponto forte, pôr as pessoas a olhar para si próprias para terem de responder, depois, acabou./110 É muito pouco tempo. É possível...como é que eu vou dizer...alterar dados, mascarar dados, e parecer que somos aquilo que não somos, nesse aspeto, pronto./111 Agora, de um modo geral, a avaliação que eles fizeram, da equipa... que a equipa que aqui veio fez, estava de um modo geral... Havia casos particulares em que não estariam... estava bem traçado o retrato, sem dúvida, de um modo geral estava./112 Por exemplo, em relação à equipa de autoavaliação, eu achei que estava mal. Não foi bem, porque eles acharam...a grande crítica que eles nos fizeram foi que, só professores é que estavam envolvidos, o que é mentira. E porquê? Porque o painel que foi feito para responder à IGE, foi só de professores, e não deveria ter sido. Mas aí eu não culpo a IGE, porque eles responderam com o que viram, com o que constataram./113 Se calhar, nós, como escola, deveríamos ter tido o cuidado, a pessoa que fez o painel, as pessoas que fizeram o painel não me perguntaram "Olha quem é que queres por no painel para a autoavaliação?" E não "Vais tu e aquele e aquele..." Se calhar se tivessem feito essa questão eu teria dito "Não, não, porque nós não somos só esses, somos esses e aqueles e portanto, é importante que estejam lá outros". Não fizeram essa questão e portanto, perante aquilo que eles viram...certos./114
	34	2- Concordou com os pontos fracos apontados pela avaliação externa?
		Concordo. Neste caso correu bem./114a
	36	4- Foram traçados planos de melhoria no sentido de melhorar esses aspetos mais débeis?
		Não. Nós estávamos a começar, estávamos a acabar a formação. Estávamos ainda a ver o que é que se podia fazer./115 A escola, instituição, direção, o conselho pedagógico, penso que num ponto ou outro, não foi um plano, mas nesse aspeto eu acho que falta alguma integração das coisas porque tentaram responder a este a aquele e a outro, mas pontualmente, não como uma ação integradora. Mas sim, tentaram melhorar sem dúvida./116 <i>[Acha que resultou ou ainda está em processo...]</i> Ainda está em processo, é muito recente. Isto nas escolas demora muito tempo. As coisas demoram muito tempo. Uma coisa que ainda não me tinha apercebido antes de entrar para esta equipa é isso, as coisas demoram muito tempo. As pessoas têm de amadurecer as informações, têm de pensar nelas, refletir. Não pode ser de um momento para o outro porque se for, é mau./117
37	5- Em que medida a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação do agrupamento?	

Primeiro fez com que se criasse a equipa./¹¹⁸ Portanto foi um grande, grande passo... se não fosse ela não sei se já teríamos ou ainda estaríamos agora a começar. Nesse aspeto influenciou./¹¹⁹ Depois, de facto as críticas que eles nos fizeram na altura, mais no painel do que propriamente depois no relatório final, as críticas que eles nos fizeram na altura foram pertinentes./¹²⁰ Confesso que nós estávamos mesmo a começar, e aquilo caiu-nos em cima como um balde de água fria, não estávamos a perceber aquilo... “Então, nós estávamos a esforçar-nos tanto e tal...”/¹²¹ Mas agora, com alguma distância, algum processo, algum caminho percorrido, conseguimos perceber que eles até tinham razão. Foram bastante sensatos. O grupo que estive aqui, pareceu-me./¹²²

[Influenciou também ao nível do quadro de referência para definir...]

Sim, sim,... Eles deram.... Foram bastante sensatos nas análises que fizeram. Havia um inspetor que estava particularmente ligado à parte da autoavaliação, penso eu que à parte mais teórica, e gostou muito que a gente tivéssemos utilizado o De Ketele para mentor. E portanto, depois, resolveu apertar connosco para ver até que ponto é que nos íamos. E nos dissemos “Calma que nós só temos três meses nisto, tenham calma!” e ele... “Para três meses já têm muito trabalho feito, sim senhor”. Mas trabalho nem sempre se traduz em... a gente até pode trabalhar muito e não produzir nada. E trabalho nem sempre se traduz nisso, em melhorias, em avanços, em progressos. Às vezes até trabalhamos muito e depois retrocedemos tudo, porque aquele trabalho que nós fizemos não era o correto./¹²³

[Mas de qualquer forma fazendo um balanço, acha que a autoavaliação está a conduzir, está a mudar alguma coisa?]

Eu penso que poderá haver alguma mudança./¹²⁴ Nós neste momento estamos a fazer, a autoavaliação...estamos a trabalhar duas áreas, dentro da área três, que é a área do desenvolvimento curricular. Estamos debruçados sobre duas áreas: uma é o desenvolvimento curricular de uma forma geral e o outro é, os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento, que é o mais recente. Fizemos referenciais para ambos, questionários, e estamos a fazer análise documental também. Está a dar muito trabalho, mas penso que, se conseguirmos acabar isso este ano letivo, se não for tudo, pelo menos uma parte... A parte dos planos de recuperação, dos planos...pode não se conseguir porque depois há a fase final (...) se calhar depois só em setembro, outubro é que vamos conseguir fazer o relatório final disso. Mas penso que se conseguirmos, poderemos de facto causar alguma transformação, alguma alteração nas práticas, aqui dentro do agrupamento. Se não conseguirmos... vamos devagarinho,/¹²⁵ mas, temos que dar um passo de cada vez e sustentado porque se não o for, é num instante que questionam tudo o que a gente faz e não serve para nada./¹²⁶

Anexo XVIII – CD**Grelha para análise de conteúdo de cada entrevista****Enquadramento dos atores da comunidade escolar**

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	• Grau de envolvimento e relevância dos alunos.	
	• Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação.	
	• Grau de envolvimento e relevância dos professores.	
	• “Melhorar a cultura e a imagem da escola.”	

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1- Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	• Avaliar para a melhoria.	
	• Avaliar para o relatório.	
	• Avaliar para o mercado.	
	• Obter informação.	

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.	• Fatores (internos/externos) que favoreceram/favorecem a autoavaliação.	
	• Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação.	
	• Estratégias de recolha de informação.	
	• Estratégias de divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação.	
	• Atendimento de sugestões dos relatórios de	

	autoavaliação.	
	• Projeto PAR.	
	• Regularidade do processo.	

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
3- Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	• Contribuição para a obtenção de informação.	
	• Divulgação dos relatórios elaborados.	
	• Elementos da equipa de autoavaliação.	
	• Dinâmica da equipa de autoavaliação.	
	• Elaboração dos relatórios de autoavaliação.	

Impacto do processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
4- Representações dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	• Autoavaliação como um processo de impacto limitado.	
	• Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível.	
	• Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”.	
	• Nos resultados dos alunos.	
	• No ambiente escolar.	
	• Maior conhecimento do agrupamento.	
	• Perceções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa.	

Articulação avaliação externa /autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
5- Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação	• Situação de independência (processos paralelos ou complementares).	

do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra). 	
	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência (impacto do processo de avaliação externa no processo de autoavaliação). 	
	<ul style="list-style-type: none"> Resultados avaliação externa / atores educativos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Origem da iniciativa. 	

Prestação do serviço educativo

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
6.a - Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	
	<ul style="list-style-type: none"> A outros níveis. 	
6.b - Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	
	<ul style="list-style-type: none"> A outros níveis. 	
6.c - Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	
	<ul style="list-style-type: none"> A outros níveis. 	

Anexo XIX - CD

Análise estatística inferencial – Questionários alunos

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Wilcoxon (Z) – (Martins, 2011: 180) a questões da quinta parte do questionário dos alunos.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1- A direção do agrupamento	Negative Ranks	4 ^a	17,50	70,00
incentiva a minha participação na vida	Positive Ranks	21 ^b	12,14	255,00
da escola.DA - A direção do	Ties	86 ^c		
agrupamento incentiva a minha	Total	111		
participação na vida da escola.AA				

- a. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA < A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA
- b. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA > A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA
- c. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA = A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA

		Test Statistics ^a	
Q1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA - A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA			
Z			-2,654 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)			,008

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q4- A direção mostra disponibilidade	Negative Ranks	2 ^a	11,50	23,00
para ouvir os alunos quando estes o	Positive Ranks	17 ^b	9,82	167,00
solicitam.DA - A direção mostra	Ties	94 ^c		
disponibilidade para ouvir os alunos	Total	113		
quando estes o solicitam.AA				

- a. A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA < A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA
- b. A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA > A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA

c. A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA = A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA

Test Statistics^a

	Q4- A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.DA - A direção mostra disponibilidade para ouvir os alunos quando estes o solicitam.AA
Z	-3,017 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q5- Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA -	1 ^a	5,50	5,50
Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA	12 ^b	7,13	85,50
Ties	100 ^c		
Total	113		

a. Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA < Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA

b. Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA > Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA

c. Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA = Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA

Test Statistics^a

	Q5- Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.DA - Participo, voluntariamente, em atividades/projetos de enriquecimento curricular do agrupamento.AA
Z	-2,949 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q7- Participo em reuniões formais de alunos.DA - Participo em reuniões formais de alunos.AA	Negative Ranks	3 ^a	5,50	16,50
	Positive Ranks	6 ^b	4,75	28,50
	Ties	103 ^c		
	Total	112		

a. Participo em reuniões formais de alunos.DA < Participo em reuniões formais de alunos.AA

b. Participo em reuniões formais de alunos.DA > Participo em reuniões formais de alunos.AA

c. Participo em reuniões formais de alunos.DA = Participo em reuniões formais de alunos.AA

Test Statistics^a

		Q7- Participo em reuniões formais de alunos.DA - Participo em reuniões formais de alunos.AA
Z		-,749 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,454

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q10- A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA	Negative Ranks	2 ^a	5,50	11,00
	Positive Ranks	9 ^b	6,11	55,00
	Ties	101 ^c		
	Total	112		

a. A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA < A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA

b. A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA > A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA

c. A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA = A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA

Test Statistics^a

		Q10- A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação do agrupamento permite conhecer os seus pontos fortes e pontos fracos.AA
Z		-2,138 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,033

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q12- A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.DA - A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.AA	1 ^a	6,50	6,50
	13 ^b	7,58	98,50
	99 ^c		
	113		

a. A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.DA < A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.AA

b. A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.DA > A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.AA

c. A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.DA = A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.AA

Test Statistics^a

	Q12- A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.DA - A direção discute, com os alunos (associação de estudantes ou outros representantes), assuntos relativos aos aspectos a melhorar na escola.AA
Z	-3,116 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q15- Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA - Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA	1 ^a	4,00	4,00
	4 ^b	2,75	11,00
	106 ^c		
	111		

a. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA < Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

b. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA > Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

c. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA = Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

Test Statistics^a

	Q15- Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA - Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA
Z	-,966 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,334

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q16- Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA	1 ^a	6,00	6,00
Q16- Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA	12 ^b	7,08	85,00
Ties	100 ^c		
Total	113		

a. Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA < Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA

b. Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA > Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA

c. Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA = Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA

Test Statistics^a

	Q16- Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.DA - Quanto a melhorias na escola, a opinião dos alunos é tida em conta.AA
Z	-2,968 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q17- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA	4 ^a	6,00	24,00
Q17- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA	9 ^b	7,44	67,00
Ties	100 ^c		
Total	113		

a. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA < A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

- b. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA > A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA = A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

Test Statistics^a

	Q17- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.DA - A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da qualidade do ensino.AA	
Z		-1,615 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,106

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q18- A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA - A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA			
Negative Ranks	3 ^a	9,17	27,50
Positive Ranks	13 ^b	8,35	108,50
Ties	93 ^c		
Total	109		

- a. A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA < A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA
- b. A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA > A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA
- c. A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA = A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA

Test Statistics^a

	Q18- A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.DA - A autoavaliação da escola permite melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.AA	
Z		-2,206 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,027

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q20- Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA - Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA	Negative Ranks	3 ^a	9,50	28,50
	Positive Ranks	8 ^b	4,69	37,50
	Ties	101 ^c		
Total		112		

a. Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA < Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA

b. Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA > Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA

c. Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA = Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA

Test Statistics^a

	Q20- Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.DA - Ao longo do ano realizam-se ativid. (visitas à nossa escola, por exemplo) que ajudam à adaptação e integração dos alunos que vêm do 1.º ciclo.AA	
Z		-,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,679

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q21- Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por	Negative Ranks	3 ^a	6,00	18,00
	Positive Ranks	9 ^b	6,67	60,00
	Ties	99 ^c		

exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA - Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA	111		
---	-----	--	--

- a. Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA < Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA
- b. Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA > Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA
- c. Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA = Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA

Test Statistics^a

	Q21- Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.DA - Participamos/organizamos ativid. (palestras, visitas de estudo, exposição de trabalhos, festividades, por exemplo) que envolvem várias disciplinas.AA	
Z		-1,807 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,071

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q23- Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA - Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA			
Negative Ranks	1 ^a	5,50	5,50
Positive Ranks	10 ^b	6,05	60,50
Ties	99 ^c		
Total	110		

- a. Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA < Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA
- b. Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA > Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA
- c. Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA = Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA

Test Statistics^a

	Q23- Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.DA - Os professores insistem comigo para que obtenha bons resultados.AA	
Z		-2,673 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,008

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q25- Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA - Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA	Negative Ranks	2 ^a	11,25	22,50
	Positive Ranks	15 ^b	8,70	130,50
	Ties	95 ^c		
	Total	112		

a. Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA < Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA

b. Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA > Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA

c. Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA = Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA

Test Statistics^a

	Q25- Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.DA - Os professores utilizam as TIC e outros recursos interessantes nas suas aulas.AA	
Z		-2,702 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,007

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q26- Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA - Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA	Negative Ranks	5 ^a	9,40	47,00
	Positive Ranks	10 ^b	7,30	73,00
	Ties	97 ^c		
	Total	112		

a. Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA < Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA

b. Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA > Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA

c. Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA = Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA

Test Statistics^a

	Q26- Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.DA - Os professores mostram disponibilidade para todos os alunos.AA
Z	-,785 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,432

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q27- Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA - Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA	Negative Ranks	2 ^a	9,50	19,00
	Positive Ranks	12 ^b	7,17	86,00
	Ties	97 ^c		
	Total	111		

a. Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA < Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA

b. Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA > Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA

c. Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA = Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA

Test Statistics^a

	Q27- Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.DA - Os professores ajudam-me quando tenho dificuldades.AA
Z	-2,230 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q29- Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA - Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA	Negative Ranks	4 ^a	9,25	37,00
	Positive Ranks	13 ^b	8,92	116,00
	Ties	94 ^c		
	Total	111		

a. Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA < Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA

b. Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA > Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA

c. Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA = Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA

Test Statistics^a

	Q29- Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.DA - Por vezes temos um professor na sala a assistir às nossas aulas.AA
Z	-1,921 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,055

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q30- Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA - Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA	Negative Ranks	1 ^a	11,00	11,00
	Positive Ranks	10 ^b	5,50	55,00
	Ties	101 ^c		
	Total	112		

a. Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA < Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA

b. Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA > Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA

c. Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA = Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA

Test Statistics^a

	Q30- Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.DA - Os professores alteram os processos de aprendizagem consoante os interesses dos alunos.AA
Z	-2,138 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q32- Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.DA - Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.AA			
Negative Ranks	3 ^a	3,00	9,00
Positive Ranks	6 ^b	6,00	36,00
Ties	103 ^c		
Total	112		

a. Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.DA < Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.AA

b. Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.DA > Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.AA

c. Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.DA = Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.AA

Test Statistics^a

	Q32- Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.DA - Frequento/posso frequentar aulas de apoio a disciplinas em que tenho dificuldades.AA	
Z		-1,634 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,102

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q34- A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA - A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA			
Negative Ranks	3 ^a	8,17	24,50
Positive Ranks	10 ^b	6,65	66,50
Ties	98 ^c		
Total	111		

a. A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA < A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA

b. A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA > A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA

c. A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA = A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA

Test Statistics^a

	Q34- A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.DA - A maioria dos meus professores comenta os meus progressos e as minhas dificuldades para melhorar o meu desempenho.AA	
Z		-1,578 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,115

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q36- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA - Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA	Negative Ranks	3 ^a	5,50	16,50
	Positive Ranks	10 ^b	7,45	74,50
	Ties	99 ^c		
	Total	112		

- a. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA < Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA
b. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA > Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA
c. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA = Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA

Test Statistics^a

	Q36- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).DA - Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).AA	
Z		-2,140 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,032

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q37- A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA - A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA			
Negative Ranks	2 ^a	5,25	10,50
Positive Ranks	5 ^b	3,50	17,50
Ties	104 ^c		
Total	111		

- a. A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA < A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA
- b. A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA > A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA
- c. A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA = A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA

Test Statistics^a

	Q37- A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.DA - A escola tem atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para mim.AA	
Z		-,632 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,527

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q38- O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA - O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA			
Negative Ranks	7 ^a	6,86	48,00
Positive Ranks	5 ^b	6,00	30,00
Ties	99 ^c		
Total	111		

- a. O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA < O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA
- b. O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA > O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA
- c. O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA = O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA

Test Statistics^a

	Q38- O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.DA - O agrupamento tem cursos de Educação e Formação (CEF) que vão de encontro aos meus interesses.AA	
Z		-,731 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,465

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q39- Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA - Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA	Negative Ranks	5 ^a	6,10	30,50
	Positive Ranks	6 ^b	5,92	35,50
	Ties	103 ^c		
	Total	114		

a. Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA < Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA

b. Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA > Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA

c. Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA = Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA

Test Statistics^a

	Q39- Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.DA - Nesta escola, existe um ambiente favorável à aprendizagem.AA	
Z		-,237 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,813

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q40- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA - Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA	Negative Ranks	2 ^a	5,75	11,50
	Positive Ranks	8 ^b	5,44	43,50
	Ties	100 ^c		
	Total	110		

a. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA < Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

b. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA > Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

c. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA = Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

Test Statistics^a

	Q40- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA - Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA
Z	-1,674 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,094

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Coeficiente de correlação de Spearman (r_s) – (Martins, 2011: 111) a questões da quarta parte do questionário dos alunos com a variável idade.

Correlations

		Idade	Q4- A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).	
Spearman's rho	Idade	1,000	-,174	
		Correlation Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	119	
	Q4- A escola facilitou a minha adaptação aos novos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos).	Correlation Coefficient	-,174	1,000
		Sig. (2-tailed)	,060	.
	N	118	118	

Correlations

		Idade	Q5- Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.	
Spearman's rho	Idade	1,000	-,013	
		Correlation Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	119	
	Q5- Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.	Correlation Coefficient	-,013	1,000
		Sig. (2-tailed)	,886	.
	N	118	118	

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Teste de Qui-Quadrado (χ^2) – (Martins, 2011: 121) a variáveis da segunda parte do questionário dos alunos.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Apoios Educativos (Planos e outros) * Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar – Q5.	44	37,0%	75	63,0%	119	100,0%

Apoios Educativos (Planos e outros) * Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.

Crosstabulation

Count

	Q5- Sou orientado(a) pelo diretor(a) de turma e/ou pelo serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a minha vida escolar.					Total
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	
Apoios Educativos (Planos e outros) Plano de acompanhamento	0	3	0	2	0	5
Apoios Educativos (Planos e outros) Plano de recuperação	4	3	17	10	5	39
Total	4	6	17	12	5	44

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,561 ^a	4	,014
Likelihood Ratio	12,025	4	,017
Linear-by-Linear Association	,673	1	,412
N of Valid Cases	44		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Apoios Educativos (Planos e outros) * Apoio Social Escolar	39	32,8%	80	67,2%	119	100,0%

Apoios Educativos (Planos e outros) * Apoio Social Escolar Crosstabulation

Count

	Apoio Social Escolar			Total
	Escalão A	Escalão B	Sem escalão	
Apoios Educativos (Planos e Plano de acompanhamento outros)	2	0	3	5
Plano de recuperação	6	11	17	34
Total	8	11	20	39

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,764 ^a	2	,251
Likelihood Ratio	3,965	2	,138
Linear-by-Linear Association	,104	1	,747
N of Valid Cases	39		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,03.

Anexo XX - CD**Análise estatística inferencial – Questionário encarregados de educação**

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Wilcoxon (Z) – (Martins, 2011: 180) a questões da quinta parte do questionário dos encarregados de educação.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1- A direção do agrupamento	Negative Ranks	9 ^a	27,33	246,00
incentiva a minha participação na	Positive Ranks	33 ^b	19,91	657,00
vida da escola.DA - A direção do	Ties	212 ^c		
agrupamento incentiva a minha	Total	254		
participação na vida da escola.AA				

- a. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA < A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA
- b. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA > A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA
- c. A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA = A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA

Test Statistics^a

	Q1- A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.DA - A direção do agrupamento incentiva a minha participação na vida da escola.AA	
Z		-2,720 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,007

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q4- Participo em atividades da	Negative Ranks	7 ^a	11,29	79,00
escola.DA - Participo em atividades da	Positive Ranks	14 ^b	10,86	152,00
escola.AA	Ties	226 ^c		
	Total	247		

- a. Participo em atividades da escola.DA < Participo em atividades da escola.AA
- b. Participo em atividades da escola.DA > Participo em atividades da escola.AA
- c. Participo em atividades da escola.DA = Participo em atividades da escola.AA

Test Statistics^a

	Q4- Participo em atividades da escola.DA - Participo em atividades da escola.AA
Z	-1,311 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,190

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q6- Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA - Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA	Negative Ranks	4 ^a	7,25	29,00
	Positive Ranks	9 ^b	6,89	62,00
	Ties	228 ^c		
	Total	241		

a. Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA < Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA

b. Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA > Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA

c. Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA = Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA

Test Statistics^a

	Q6- Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.DA - Participo nas reuniões de encarregados de educação com o diretor de turma.AA
Z	-1,187 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,235

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q9- A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA	Negative Ranks	5 ^a	15,90	79,50
	Positive Ranks	22 ^b	13,57	298,50
	Ties	221 ^c		
	Total	248		

a. A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA < A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

b. A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA > A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

c. A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA = A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

Test Statistics^a

	Q9- A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação da escola permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA	
Z		-2,773 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,006

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q10- São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA - São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA	Negative Ranks	9 ^a	20,06	180,50
	Positive Ranks	28 ^b	18,66	522,50
	Ties	216 ^c		
	Total	253		

a. São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA < São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA

b. São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA > São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA

c. São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA = São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA

Test Statistics^a

	Q10- São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.DA - São discutidos, nas reuniões de encarregados de educação, assuntos relativos ao processo de autoavaliação da escola.AA	
Z		-2,890 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,004

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q11- Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA < Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA	Negative Ranks 6 ^a	16,50	99,00
	Positive Ranks 21 ^b	13,29	279,00
	Ties 227 ^c		
	Total 254		

a. Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA < Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA

b. Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA > Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA

c. Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA = Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA

Test Statistics^a

	Q11- Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.DA - Nas reuniões de encarregados de educação, é analisada a evolução dos resultados dos alunos nos últimos anos letivos.AA	
Z		-2,341 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,019

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q14- Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA < Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA	Negative Ranks 5 ^a	10,80	54,00
	Positive Ranks 16 ^b	11,06	177,00
	Ties 226 ^c		
	Total 247		

a. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA < Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

b. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA > Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

c. Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA = Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA

Test Statistics^a

	Q14- Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.DA - Respondi a um questionário para o processo de autoavaliação da escola.AA
Z	-2,205 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q15- Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA - Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA			
Negative Ranks	7 ^a	12,79	89,50
Positive Ranks	16 ^b	11,66	186,50
Ties	223 ^c		
Total	246		

a. Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA < Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA

b. Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA > Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA

c. Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA = Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA

Test Statistics^a

	Q15- Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.DA - Quanto a melhorias na escola, a minha opinião é habitualmente tida em conta.AA
Z	-1,567 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,117

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q17- A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA - A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA			
Negative Ranks	10 ^a	15,50	155,00
Positive Ranks	21 ^b	16,24	341,00
Ties	209 ^c		
Total	240		

a. A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA < A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

b. A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA > A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

c. A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA = A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA

Test Statistics^a

	Q17- A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.DA - A autoavaliação da escola levou à melhoria da qualidade do ensino.AA
Z	-1,985 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,047

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q19- A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA - A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA			
Negative Ranks	8 ^a	14,31	114,50
Positive Ranks	21 ^b	15,26	320,50
Ties	220 ^c		
Total	249		

a. A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA < A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA

b. A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA > A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA

c. A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA = A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA

Test Statistics^a

	Q19- A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.DA - A passagem do meu educando ao longo dos vários ciclos de ensino foi preparada de forma adequada pela escola.AA	
Z		-2,396 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,017

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q20- Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA - Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA	Negative Ranks	3 ^a	16,17	48,50
	Positive Ranks	22 ^b	12,57	276,50
	Ties	226 ^c		
Total		251		

a. Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA < Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA

b. Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA > Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA

c. Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA = Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA

Test Statistics^a

	Q20- Sou orientado(a) pelo dir.de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.DA - Sou orientado(a) pelo dir. de turma e/ou serviço de Psic. e orientação no sentido de tomar as opções mais adequadas para a vida escolar do meu educando.AA	
Z		-3,394 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q22 - O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA - O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA	Negative Ranks	4 ^a	10,50	42,00
	Positive Ranks	19 ^b	12,32	234,00
	Ties	227 ^c		
	Total	250		

a. O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA < O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA

b. O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA > O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA

c. O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA = O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA

Test Statistics^a

	Q22 - O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.DA - O meu educando é incentivado a trabalhar para obter bons resultados.AA
Z	-3,175 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q24- O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA - O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA	Negative Ranks	7 ^a	10,86	76,00
	Positive Ranks	12 ^b	9,50	114,00
	Ties	228 ^c		
	Total	247		

a. O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA < O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA

b. O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA > O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA

c. O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA = O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA

Test Statistics^a

	Q24- O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.DA - O meu educando tem aulas de apoio às disciplinas em que apresenta dificuldades.AA	
Z		-,796 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,426

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q25- Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA - Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA			
Negative Ranks	7 ^a	15,29	107,00
Positive Ranks	25 ^b	16,84	421,00
Ties	221 ^c		
Total	253		

- a. Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA < Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA
b. Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA > Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA
c. Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA = Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA

Test Statistics^a

	Q25- Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.DA - Os professores preocupam-se em ajudar o meu educando a ultrapassar as suas dificuldades.AA	
Z		-3,123 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,002

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q27- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA - Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA			
Negative Ranks	8 ^a	11,25	90,00
Positive Ranks	14 ^b	11,64	163,00
Ties	231 ^c		
Total	253		

- a. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA < Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA
- b. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA > Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA
- c. Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA = Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA

Test Statistics^a

	Q27- Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.DA - Existe um acompanhamento adequado dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.AA	
Z		-1,245 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,213

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q28- A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA - A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA	Negative Ranks	3 ^a	14,50	43,50
	Positive Ranks	27 ^b	15,61	421,50
	Ties	224 ^c		
	Total	254		

- a. A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA < A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA
- b. A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA > A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA
- c. A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA = A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA

Test Statistics^a

	Q28- A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.DA - A escola tem várias atividades e projetos de enriquecimento curricular com interesse para o meu educando.AA	
Z		-4,328 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q29- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA - Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA	Negative Ranks	5 ^a	10,60	53,00
	Positive Ranks	12 ^b	8,33	100,00
Ties		233 ^c		
Total		250		

a. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA < Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

b. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA > Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

c. Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA = Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA

Test Statistics^a

	Q29- Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.DA - Nesta escola, os alunos têm poucos processos disciplinares.AA	
Z		-1,175 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)		,240

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q30- Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA - Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA	Negative Ranks	5 ^a	12,30	61,50
	Positive Ranks	18 ^b	11,92	214,50
Ties		229 ^c		
Total		252		

a. Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA < Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA

b. Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA > Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA

c. Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA = Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA

Test Statistics^a

	Q30- Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.DA - Os conhecimentos dados aos alunos, nesta escola, permitem-lhes prosseguir estudos.AA	
Z		-2,499 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,012

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Coeficiente de correlação de Spearman (r_s) – (Martins, 2011: 111) a questões da quarta parte do questionário dos encarregados de educação com a variável - habilitações.

Correlations

		Habilitações	Q1- Conheço o projeto educativo da escola do meu educando.
Spearman's rho	Habilitações	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 -,011 305 297
	Q1- Conheço o projeto educativo da escola do meu educando.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,011 ,846 297 1,000 . 300

Correlations

		Habilitações	Q2- Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola.
Spearman's rho	Habilitações	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 -,153** 305 300
	Q2- Considero que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação é importante para a melhoria do funcionamento da escola.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,153** ,008 300 1,000 . 303

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			Habilitações	Q3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.
		Correlation Coefficient	1,000	-,276**
	Habilitações	Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	305	294
Spearman's rho	Q3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.	Correlation Coefficient	-,276**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	294	297

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			Habilitações	Q4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.
		Correlation Coefficient	1,000	-,257**
	Habilitações	Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	305	288
Spearman's rho	Q4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.	Correlation Coefficient	-,257**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	288	291

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Habilitações	Q5- Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.
Spearman's rho	Habilitações	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	-,108
		N	,063
	Q5- Quando o meu educando iniciou a frequência desta escola foi devidamente integrado e acompanhado.	Correlation Coefficient	305
		Sig. (2-tailed)	299
		N	-,108
			1,000
			,063
			299
			302

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Teste de Qui-Quadrado (χ^2) – (Martins, 2011: 121) a variáveis da segunda parte do questionário dos encarregados de educação com questões da quarta parte/ questão aberta.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Habilitações * Profissão	289	93,8%	19	6,2%	308	100,0%

Habilitações * Profissão Crosstabulation

Count	Profissão									Total
	Especialistas atividades intelectuais e científicas	Técnicos e profissões de nível intermédio	Pessoal administrativo	Serviços pessoais, proteção, segurança, vendedores	Trab. qualif. indústria, construção e artificies	Operadores de Inst. e máq. e trab. de montagem	Trab. não qualificados	Desempregad o	Reformado	
Outra	0	1	0	0	0	0	2	0	0	3
4.º ano	0	0	0	4	3	1	16	7	3	34
6.º ano	1	0	0	15	13	1	23	7	0	60
9.º ano	0	2	0	28	13	2	25	8	0	78
Habilitações 12.º ano	2	6	4	28	5	2	5	7	0	59
Bacharelato	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Licenciatura	33	3	2	2	0	0	0	0	0	40
Mestrado	6	1	0	0	0	0	0	0	0	7
doutoramento	6	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Total	48	14	7	77	34	6	71	29	3	289

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	347,670 ^a	64	,000
Likelihood Ratio	305,409	64	,000
Linear-by-Linear Association	147,832	1	,000
N of Valid Cases	289		

a. 60 cells (74,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Habilitações * Participação em estruturas do agrupamento	54	17,5%	254	82,5%	308	100,0%

Habilitações * Participação em estruturas do agrupamento Crosstabulation

Count

	Participação em estruturas do agrupamento				Total
	Conselho geral	Comissão de autoavaliação	Conselhos de turma	Outra estrutura	
4.º ano	2	1	4	0	7
6.º ano	4	0	4	3	11
9.º ano	2	1	5	4	12
Habilitações 12.º ano	1	0	6	6	13
Licenciatura	2	0	5	2	9
Mestrado	0	1	0	0	1
doutoramento	1	0	0	0	1
Total	12	3	24	15	54

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,433 ^a	18	,033
Likelihood Ratio	22,154	18	,225
Linear-by-Linear Association	,096	1	,756
N of Valid Cases	54		

a. 26 cells (92,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação em estruturas do agrupamento * Q3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.	52	16,9%	256	83,1%	308	100,0%

Participação em estruturas do agrupamento *Q3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação. Crosstabulation

Count		Q3- A avaliação externa da escola foi analisada e debatida em reuniões de encarregados de educação.					Total
		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	
Participação em estruturas do agrupamento	Conselho geral	0	1	1	7	3	12
	Comissão de autoavaliação	0	0	1	0	2	3
	Conselhos de turma	2	1	4	9	8	24
	Outra estrutura	1	0	4	6	2	13
Total		3	2	10	22	15	52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,213 ^a	12	,685
Likelihood Ratio	11,456	12	,490
Linear-by-Linear Association	,958	1	,328
N of Valid Cases	52		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação em estruturas do agrupamento * Q4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.	52	16,9%	256	83,1%	308	100,0%

Participação em estruturas do agrupamento *Q4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo. Crosstabulation

Count

		Q4- A avaliação externa levou à tomada de medidas que levaram à melhoria da prestação do serviço educativo.				Total
		Discordo totalmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	
Participação em estruturas do agrupamento	Conselho geral	0	4	6	2	12
	Comissão de autoavaliação	0	0	2	1	3
	Conselhos de turma	0	10	6	8	24
	Outra estrutura	1	4	6	2	13
Total		1	18	20	13	52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,375 ^a	9	,497
Likelihood Ratio	9,218	9	,417
Linear-by-Linear Association	,377	1	,539
N of Valid Cases	52		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Habilitações * Opinião sobre algum aspeto importante.	305	99,0%	3	1,0%	308	100,0%

Habilitações * Opinião sobre algum aspeto importante. Crosstabulation

Count

		Opinião sobre algum aspeto importante.		Total
		Não responde	Respondeu	
Habilitações	Outra	2	1	3
	4.º ano	37	0	37
	6.º ano	65	1	66
	9.º ano	80	1	81
	12.º ano	58	4	62
	Bacharelato	2	0	2
	Licenciatura	34	6	40
	Mestrado	5	3	8
	doutoramento	6	0	6
Total	289	16	305	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,304 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	26,448	8	,001
Linear-by-Linear Association	13,458	1	,000
N of Valid Cases	305		

a. 11 cells (61,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Profissão * Opinião sobre algum aspeto importante.	292	94,8%	16	5,2%	308	100,0%

Profissão * Opinião sobre algum aspeto importante. Crosstabulation

Count

		Opinião sobre algum aspeto importante.		Total
		Não responde	Respondeu	
Profissão	Especialistas atividades intelectuais e científicas	41	8	49
	Técnicos e profissões de nível intermédio	11	3	14
	Pessoal administrativo	7	0	7
	Serviços pessoais, proteção, segurança, vendedores	76	2	78
	Trab. qualif. indústria, construção e artificies	33	1	34
	Operadores de Inst. e máq. e trab. de montagem	6	0	6
	Trab. não qualificados	71	0	71
	Desempregado	29	1	30
	Reformado	3	0	3
Total	277	15	292	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,522 ^a	8	,001
Likelihood Ratio	23,720	8	,003
Linear-by-Linear Association	15,467	1	,000
N of Valid Cases	292		

a. 10 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação em estruturas do agrupamento * Opinião sobre algum aspeto importante.	54	17,5%	254	82,5%	308	100,0%

Participação em estruturas do agrupamento * Opinião sobre algum aspeto importante.**Crosstabulation**

Count

		Opinião sobre algum aspeto importante.		Total
		Não responde	Respondeu	
Participação em estruturas do agrupamento	Conselho geral	12	0	12
	Comissão de autoavaliação	3	0	3
	Conselhos de turma	23	1	24
	Outra estrutura	15	0	15
Total		53	1	54

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,274 ^a	3	,735
Likelihood Ratio	1,645	3	,649
Linear-by-Linear Association	,042	1	,837
N of Valid Cases	54		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Anexo XXI - CD

Análise estatística inferencial – Questionário docentes

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Wilcoxon (Z) – (Martins, 2011: 180) a questões da quinta parte do questionário dos docentes.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q2- A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA - A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	30 ^c		
	Total	32		

- a. A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA < A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA
- b. A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA > A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA
- c. A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA = A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA

		Test Statistics ^a	
Q2- A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento.DA - A direção colabora com os docentes na concretização do projeto educativo do agrupamento. AA			
Z			-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)			,157

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q4- A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA - A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	1 ^b	1,00	1,00
	Ties	31 ^c		
	Total	32		

- a. A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA < A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA
- b. A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA > A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA
- c. A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA = A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA

Test Statistics^a

	Q4- A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.DA - A direção valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q6- Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA - Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA	Negative Ranks	0 ^b	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	32 ^c		
	Total	32		

- a. Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA < Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA
- b. Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA > Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA
- c. Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA = Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA

Test Statistics^a

	Q6- Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).DA - Colaboro com a direção sempre que solicitado(a).AA	
Z		,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q7- Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA - Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA	Negative Ranks	0 ^b	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	32 ^c		
	Total	32		

- a. Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA < Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA
- b. Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA > Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA
- c. Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA = Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA

Test Statistics^a

	Q7- Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.DA - Colaboro com os meus colegas sempre que necessário.AA
Z	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q8- Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA - Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	32 ^c		
	Total	32		

- a. Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA < Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA
- b. Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA > Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA
- c. Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA = Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA

Test Statistics^a

	Q8-Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.DA - Participo em atividades extracurriculares do agrupamento por iniciativa própria.AA
Z	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q9- A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA - A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^b	2,50	10,00
	Ties	28 ^c		
	Total	32		

- a. A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA < A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA
- b. A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA > A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA = A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA

Test Statistics^a

	Q9- A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.DA - A autoavaliação do agrupamento é um instrumento de autonomia para efeito de prestação de contas.AA	
Z		-1,841 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,066

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q10 - A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA - A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	29 ^c		
	Total	32		

- a. A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA < A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA
- b. A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA > A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA = A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA

Test Statistics^a

	Q10- A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.DA - A autoavaliação do agrupamento é um processo que visa essencialmente a sua melhoria.AA	
Z		-1,604 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,109

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q11- A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	29 ^c		
	Total	32		

a. A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA < A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

b. A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA > A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

c. A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA = A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA

Test Statistics^a

	Q11- A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.DA - A autoavaliação do agrupamento permite o conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos.AA	
Z		-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,102

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q12- O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA - O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	29 ^c		
	Total	32		

- a. O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA < O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA
- b. O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA > O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA
- c. O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA = O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA

Test Statistics^a

	Q12- O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).DA - O agrupamento analisa e compara os resultados internos com os das provas nacionais (aferição/exames).AA	
Z		-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,102

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q13- O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA - O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	29 ^c		
	Total	31		

- a. O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA < O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA
- b. O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA > O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA

c. O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA = O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA

Test Statistics^a

	Q13- O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.DA - O agrupamento faz a análise dos resultados das avaliações trimestrais e do final de ano.AA	
Z		-1,342 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,180

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q14- O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA - O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	27 ^c		
	Total	32		

a. O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA < O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA

b. O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA > O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA

c. O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA = O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA

Test Statistics^a

	Q14- O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.DA - O agrupamento compara a evolução dos resultados acadêmicos dos alunos nos últimos anos letivos.AA	
Z		-2,070 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,038

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q15- O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA - O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	29 ^c		
	Total	32		

- a. O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA < O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA
b. O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA > O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA
c. O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA = O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA

Test Statistics^a

	Q15- O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.DA - O conselho pedagógico analisa/avalia as medidas de apoio pedagógico implementadas no agrupamento.AA	
Z		-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,102

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q16- Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA - Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	1 ^b	1,00	1,00
	Ties	31 ^c		
	Total	32		

- a. Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA < Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA

- b. Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA > Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA
- c. Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA = Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA

Test Statistics^a

	Q16- Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.DA - Os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento são identificados e analisados nos departamentos curriculares / conselho de docentes.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q17- No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA < No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00
	Positive Ranks	2 ^b	3,00
	Ties	30 ^c	
	Total	32	

- a. No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA < No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA
- b. No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA > No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA
- c. No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA = No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA

Test Statistics^a

	Q17- No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.DA - No meu departamento é feita a análise dos resultados obtidos pelos alunos nas várias disciplinas do departamento.AA	
Z		-1,342 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,180

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q18- No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA - No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA			
Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
Ties	26 ^c		
Total	31		

a. No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA < No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA

b. No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA > No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA

c. No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA = No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA

Test Statistics^a

	Q18- No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.DA - No meu departamento, discutem-se assuntos relativos ao processo de autoavaliação do agrupamento.AA	
Z		-2,060 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,039

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q20- Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA - Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	24 ^c		
	Total	29		

a. Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA < Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA

b. Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA > Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA

c. Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA = Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA

Test Statistics^a

	Q20- Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.DA - Sou informado(a) sobre o conteúdo dos relatórios de autoavaliação do agrupamento.AA	
Z		-2,060 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,039

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q21- Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA - Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	8 ^b	4,50	36,00
	Ties	24 ^c		
	Total	32		

a. Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA < Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA

b. Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA > Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA

c. Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA = Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA

Test Statistics^a

	Q21- Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.DA - Quanto a aspetos a melhorar no agrupamento, a opinião dos docentes é tida em conta.AA	
Z		-2,565 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,010

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q22- Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA - Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	22 ^c		
	Total	27		

a. Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA < Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA

b. Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA > Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA

c. Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA = Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA

Test Statistics^a

	Q22- Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.DA - Fui inquirido sobre processo de autoavaliação do agrupamento.AA	
Z		-2,070 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,038

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q24- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA - A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^b	2,50	10,00
	Ties	23 ^c		
	Total	27		

- a. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA < A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA
- b. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA > A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA = A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA

Test Statistics^a

Q24- A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.DA - A autoavaliação do agrupamento levou à melhoria da prestação do serviço educativo.AA	
Z	-1,890 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,059

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q25- As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA - As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	27 ^c		
	Total	32		

- a. As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA < As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA
- b. As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA > As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA
- c. As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA = As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA

Test Statistics^a

	Q25- As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.DA - As áreas em que ocorreram melhorias no agrupamento, resultantes do processo de autoavaliação, foram as que considero mais adequadas.AA	
Z		-2,121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q28- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	6 ^b	3,50	21,00
	Ties	25 ^c		
	Total	31		

a. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA < A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA

b. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA > A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA

c. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA = A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA

Test Statistics^a

	Q28- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da articulação e sequencialidade.AA	
Z		-2,264 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,024

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q29- O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA - O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	27 ^c		
Total		32		

- a. O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA < O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA
- b. O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA > O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA
- c. O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA = O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA

Test Statistics^a

	Q29- O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.DA - O agrupamento presta um especial apoio aos alunos e às famílias, na transição entre os ciclos de aprendizagem.AA	
Z		-2,121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q30- No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA - No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	27 ^c		
Total		32		

- a. No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA < No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA
- b. No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA > No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA
- c. No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA = No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA

Test Statistics^a

	Q30- No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.DA - No início de cada ano letivo, realizam-se reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares.AA	
Z		-2,121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q31- As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA - As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	6 ^b	3,50	21,00
	Ties	26 ^c		
	Total	32		

- a. As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA < As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA
- b. As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA > As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA
- c. As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA = As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA

Test Statistics^a

	Q31- As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.DA - As reuniões entre docentes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares permitem assegurar a sequencialidade das aprendizagens.AA	
Z		-2,333 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,020

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q32- Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA - Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	29 ^c		
	Total	31		

a. Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA < Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA

b. Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA > Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA

c. Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA = Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA

Test Statistics^a

	Q32- Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.DA - Os projetos e as atividades do plano anual de atividades contemplam a articulação entre as diferentes áreas curriculares.AA	
Z		-1,342 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,180

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q33- Os professores do meu departamento/grupo disciplinar	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA	Ties	31 ^c		
- Os professores do meu departamento/grupo disciplinar	Total	31		
reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA				

a. Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA < Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA

b. Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA > Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA

c. Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA = Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA

Test Statistics^a

	Q33- Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.DA - Os professores do meu departamento/grupo disciplinar reúnem periodicamente para analisar e selecionar recursos pedagógicos.AA	
Z		,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q34- A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA - A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	1 ^b	1,00	1,00
	Ties	30 ^c		
	Total	31		

a. A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA < A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA

b. A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA > A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA

c. A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA = A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA

Test Statistics^a

	Q34- A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.DA - A interdisciplinaridade é garantida através de cons. de turma, nos quais se planificam atividades transversais aos programas das várias disciplinas.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q35- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da	Negative Ranks	1 ^a	4,50	4,50
	Positive Ranks	7 ^b	4,50	31,50
	Ties	23 ^c		

prática letiva em sala de aula.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA	Total	31	
---	-------	----	--

- a. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA < A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA
- b. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA > A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA = A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA

Test Statistics^a

	Q35- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio do acompanhamento da prática letiva em sala de aula.AA	
Z		-2,121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q36- A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA - A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	24 ^c		
	Total	27		

- a. A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA < A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA

- b. A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA > A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA
- c. A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA = A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA

Test Statistics^a

	Q36- A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.DA - A direção apoia e incentiva os prof. a introduzirem, na sala de aula, metodologias de trabalho conducentes a uma melhoria do processo de ens. e aprendizagem.AA	
Z		-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,102

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q39- Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA - Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^b	2,50	10,00
	Ties	27 ^c		
	Total	31		

- a. Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA < Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA
- b. Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA > Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA
- c. Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA = Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA

Test Statistics^a

	Q39- Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.DA - Na minha área disciplinar, realizamos instrumentos de avaliação comuns para os mesmos anos de escolaridade.AA	
Z		-1,857 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,063

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q40- Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA - Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA	Negative Ranks	1 ^a	1,00	1,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	30 ^c		
	Total	31		

a. Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA < Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA

b. Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA > Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA

c. Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA = Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA

Test Statistics^a

	Q40- Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.DA - Sinto-me pressionado(a) para a apresentação de bons resultados escolares por parte dos meus alunos.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q41- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	25 ^c		

aos alunos.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA	Total	27		
--	-------	----	--	--

- a. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA < A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA
- b. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA > A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA
- c. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA = A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA

Test Statistics^a

	Q41- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da diferenciação e apoios aos alunos.AA	
Z		-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,157

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q43- Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA - Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	1 ^b	1,00	1,00
	Ties	30 ^c		
	Total	31		

- a. Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA < Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA
- b. Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA > Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA
- c. Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA = Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA

Test Statistics^a

	Q43- Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.DA - Os dir. de turma promovem, com os cons. de turma, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendiz. de diferentes alunos.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q45- No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA - No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	28 ^c		
	Total	30		

a. No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA < No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA

b. No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA > No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA

c. No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA = No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA

Test Statistics^a

	Q45- No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.DA - No meu grupo disciplinar, sempre que necessário, são propostas estratégias de remediação para melhorar os resultados dos alunos.AA	
Z		-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,157

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q46- Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA - Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^b	2,50	10,00
	Ties	27 ^c		
Total		31		

- a. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA < Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA
- b. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA > Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA
- c. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA = Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA

Test Statistics^a

	Q46- Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.DA - Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) usufruem de planos educativos individuais devidamente adaptados às suas necessidades reais.AA	
Z		-2,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,046

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q47- Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	26 ^c		

experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA - Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA	Total	31		
---	-------	----	--	--

- a. Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA < Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA
- b. Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA > Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA
- c. Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA = Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA

Test Statistics^a

	Q47- Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.DA - Aos alunos com NEE, que usufruem de currículos educativos individuais, são facultadas experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades.AA	
Z		-2,121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q48- A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA - A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	28 ^c		
	Total	30		

- a. A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA < A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA

- b. A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA > A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA
- c. A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA = A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA

Test Statistics^a

	Q48- A maioria das experiências de aprendiz.proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.DA - A maioria das experiências de aprendiz. proporcionadas aos alunos com NEE é realizada em coordenação com técnicos de ed. especial ou outra instituição.AA	
Z		-1,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,157

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q49- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	24 ^c		
	Total	27		

a. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA < A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA

b. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA > A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA

c. A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA = A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA

Test Statistics^a

	Q49- A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.DA - A autoavaliação do agrupamento permitiu melhorias no domínio da abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.AA	
Z		-1,732 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,083

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q51- Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.DA - Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.AA	Negative Ranks	1 ^a	1,00	1,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	30 ^c		
	Total	31		

a. Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.DA < Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.AA

b. Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.DA > Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.AA

c. Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.DA = Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.AA

Test Statistics^a

	Q51- Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.DA - Nesta escola, existe um ambiente favorável ao processo de ensino- aprendizagem.AA	
Z		-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q52- No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA - No	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	31 ^c		

agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA	Total	31	
---	-------	----	--

- a. No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA < No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA
- b. No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA > No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA
- c. No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA = No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA

Test Statistics^a

	Q52 - No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.DA - No agrupamento, a taxa de processos disciplinares dos alunos tem vindo a diminuir.AA	
Z		,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Coeficiente de correlação de Spearman (r_s) – (Martins, 2011: 111) a questões da quarta parte do questionário dos docentes com variáveis da segunda parte ou entre variáveis da segunda parte.

Correlations

		Idade	Tempo de serviço na escola
Spearman's rho	Idade		
	Correlation Coefficient	1,000	,072
	Sig. (2-tailed)	.	,686
	N	34	34
	Tempo de serviço na escola		
	Correlation Coefficient	,072	1,000
	Sig. (2-tailed)	,686	.
	N	34	34

Correlations

	Nível de ensino que leciona	Q1- A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.
--	-----------------------------	---

		Correlation Coefficient	1,000	-,051
	Nível de ensino que leciona	Sig. (2-tailed)	.	,774
		N	34	34
Spearman's rho	Q1- A autoavaliação do agrupamento deve fazer parte das práticas regulares de ensino.	Correlation Coefficient	-,051	1,000
		Sig. (2-tailed)	,774	.
		N	34	34

Correlations

			Nível de ensino que leciona	Q2- Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.
		Correlation Coefficient	1,000	,179
	Nível de ensino que leciona	Sig. (2-tailed)	.	,320
		N	34	33
Spearman's rho	Q2- Apesar de obrigatório, a autoavaliação das escolas/agrupamentos é um processo desnecessário.	Correlation Coefficient	,179	1,000
		Sig. (2-tailed)	,320	.
		N	33	33

Correlations

			Nível de ensino que leciona	Q3- A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.
		Correlation Coefficient	1,000	-,067
	Nível de ensino que leciona	Sig. (2-tailed)	.	,705
		N	34	34
Spearman's rho	Q3- A autoavaliação permitiu o desenvolvimento da autonomia do agrupamento.	Correlation Coefficient	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,705	.
		N	34	34

Correlations

		Tempo de serviço na escola	Q7- A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.	
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,282	
	Tempo de serviço na escola	Sig. (2-tailed)	.	
		N	34	
	Q7- A avaliação externa do agrupamento facilitou o processo de autoavaliação.	Correlation Coefficient	-,282	1,000
		Sig. (2-tailed)	,106	.
		N	34	34

Correlations

		Tempo de serviço na escola	Q10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,186	
	Tempo de serviço na escola	Sig. (2-tailed)	.	
		N	34	
	Q10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	Correlation Coefficient	-,186	1,000
		Sig. (2-tailed)	,292	.
		N	34	34

Correlations

		Nível de ensino que leciona	Q10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,202	
	Nível de ensino que leciona	Sig. (2-tailed)	.	
		N	34	
	Q10- A avaliação externa do agrupamento complementou o processo de autoavaliação.	Correlation Coefficient	,202	1,000
		Sig. (2-tailed)	,252	.
		N	34	34

Correlations

		Tempo de serviço na escola	Q11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa.
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,099
	Tempo de serviço na escola Sig. (2-tailed)	.	,576
	N	34	34
	Q11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa. Correlation Coefficient	-,099	1,000
	Q11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa. Sig. (2-tailed)	,576	.
	Q11- No agrupamento foram adotadas medidas conducentes à melhoria dos pontos fracos indicados pela avaliação externa. N	34	34

Correlations

		Tempo de serviço na carreira	Idade
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,689**
	Tempo de serviço na carreira Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	33	33
	Idade Correlation Coefficient	,689**	1,000
	Idade Sig. (2-tailed)	,000	.
	Idade N	33	34

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Seguem-se os resultados (*Output*) relativos à aplicação do teste de Associação – Teste de Qui-Quadrado (χ^2) – (Martins, 2011: 121) a variáveis da segunda parte do questionário dos docentes e questões da quarta parte.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estrutura do agrupamento a que pertence * Q12 - A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.	25	73,5%	9	26,5%	34	100,0%

Estrutura do agrupamento a que pertence * Q12- A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.

Crosstabulation

Count

		Q12 - A avaliação externa do agrupamento levou à implementação de medidas conducentes à melhoria da prestação do serviço educativo.			Total
		Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	
Outra		1	1	2	4
Estrutura do Conselho geral		0	4	1	5
agrupamento a Conselho pedagógico		0	3	1	4
que pertence Comissão de autoavaliação		0	0	1	1
Conselho de diretores de turma		2	8	1	11
Total		3	16	6	25

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,698 ^a	8	,368
Likelihood Ratio	9,598	8	,294
Linear-by-Linear Association	1,211	1	,271
N of Valid Cases	25		

a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estrutura do agrupamento a que pertence * Recodificação da questão 12 da 4ª parte	25	73,5%	9	26,5%	34	100,0%

Estrutura do agrupamento a que pertence * Recodificação da questão 12 da 1ª parte

Crosstabulation

Count

		Recodificação da questão 12 da 4ª parte		Total
		2,00	3,00	
Outra		1	3	4
Estrutura do Conselho geral		0	5	5
agrupamento a que pertence Conselho pedagógico		0	4	4
Comissão de autoavaliação		0	1	1
Conselho de diretores de turma		2	9	11
Total		3	22	25

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,402 ^a	4	,662
Likelihood Ratio	3,417	4	,491
Linear-by-Linear Association	,094	1	,759
N of Valid Cases	25		

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Anexo CD XXII**Análise das respostas às questões abertas dos questionários**

Cada resposta foi tomada como uma unidade de contexto (UC), e foi-lhe atribuído um código constituído da seguinte forma: letras correspondentes às iniciais dos atores inquiridos (A- alunos; EE- encarregados de educação e D- docentes) e um número correspondente à numeração do respetivo questionário analisado.

Temas	Categorias	UC
<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação das escolas 	Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	<u>EE36</u> , <u>EE232</u>
<ul style="list-style-type: none"> Práticas de autoavaliação 	Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento em estudo.	<u>EE204</u>
<ul style="list-style-type: none"> Intervenientes no processo de autoavaliação 	Caracterização da participação dos inquiridos no processo de autoavaliação do agrupamento.	EE28, EE204, <u>EE232</u>
<ul style="list-style-type: none"> Impacto do processo de autoavaliação 	Representações de alunos, encarregados de educação e professores, sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	<u>EE98</u>
<ul style="list-style-type: none"> Articulação avaliação externa /autoavaliação 	Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<u>EE131</u> , <u>EE206</u> , <u>EE232</u>
<ul style="list-style-type: none"> Prestação do serviço educativo 	Perceções dos inquiridos sobre a prestação do serviço educativo do agrupamento.	<u>A98</u> , <u>A99</u> , <u>A112</u> , <u>EE40</u> , <u>EE97</u> , <u>EE141</u> , <u>EE307</u> <u>D34</u>
	Medidas para melhorar para a prestação do serviço educativo no agrupamento.	<u>A73</u> , <u>A95</u> , <u>A107</u> <u>EE27</u> , <u>EE119</u> , <u>EE141</u> , <u>EE155</u> , <u>EE286</u>

Notas: - As respostas EE71 e EE136 não apresentavam dados pertinentes para o nosso estudo.
- As unidades de registos sublinhadas foram citadas, em parte ou integralmente, no subcapítulo da análise e interpretação de dados da investigação.

Anexo CD XXIII**Análise de conteúdo da entrevista E1****Enquadramento dos atores da comunidade escolar**

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	• Grau de envolvimento e relevância dos alunos.	Como também tentámos fazer reuniões com os representantes das turmas por parte dos alunos. Aí era através de uma assessora, do executivo, da direção.
		E isso na altura foi tudo um pouco ideias de uma certa envolvimento, de tentar envolver as pessoas.
		Aos miúdos também através dos DT. Porque os DT estavam representados no conselho pedagógico através do coordenador dos DT, nós temos dois, um do 2.º ciclo e outro do 3.º, e portanto aí também os elementos, os aspetos, que tinham mais a ver com os alunos também foram divulgados. [avaliação externa]
	• Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação.	nós também ouvimos as pessoas. Os encarregados de educação e outros elementos que também nos deram o seu avale...
		E chegamos também a adotar outro processo de organização, que foi reunir com os representantes dos encarregados de educação das turmas, coisa que não era vulgar e que nós achámos na altura que não tem sentido porque essas pessoas podem ser um elemento ... muito muito importante, na escola, no agrupamento. São eles que representam os pais, e os pais é que são os interessados.
		demos conhecimento de todos estes projetos em que nós nos pretendíamos envolver, como é que a escola funcionava. Muitos deles não têm quase a noção de como é esta orgânica de uma escola ou de um agrupamento.
	• Grau de envolvimento e relevância dos professores.	E na altura eu fiz uma reunião geral. Pus uma prática em que todos os trimestres, em todos os períodos nós fazíamos uma reunião geral de professores. Foi uma prática que nós tentámos implementar e seguimos. Portanto mesmo onde estavam os docentes todos do agrupamento.
		Depois numa segunda fase, passámos para reuniões parcelares, porque era impossível criar condições para uma reunião geral, a não ser no início Depois no segundo ano já fomos reunir com os jardins de infância só, a direção, um elemento da direção, e não só, e os do 1º ciclo.
		Tentámos também pegar mais na ligação depois aos próprios professores, porque, acho que estava um pouco desfasado. E conseguiu-se que eles fossem ouvidos mais... os próprios, os jardins de infância.
		Eu próprio fui às reuniões com o 1.º ciclo. Eles sentiam que isso era uma forma de os chamar.

		então optámos essa coisa de juntar, de os chamar cá. E eles vieram. E ao chamar mais vezes eles também se habituam mais a frequência da sede, do agrupamento; a direção ouve-os, vai às reuniões deles.
	<ul style="list-style-type: none"> • “Melhorar a cultura e a imagem da escola”. 	- Não se identificaram indicadores.

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1- Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para a melhoria. 	<p>para que depois, além de nós podermos estabelecer algumas correções, também a próxima equipa ficasse mais habilitada e mais preparada para tal.</p> <p>“Temos que melhorar a articulação, como vamos fazer... vamos melhorar a articulação”. Mas ela já existia... alguma articulação. Não seria muito boa mas... “Então vamos torna-la melhor”. Foi isso.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para o relatório. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para o mercado. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação. 	estar com os dados concretos, atualizados e realmente saber o ponto da situação em termos de funcionamento do agrupamento

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores (internos/externos) que favoreceram/ favorecem a autoavaliação. 	O processo foi requisitado por nós e desencadeou-se essencialmente por dois motivos: um deles era o facto de nós, na altura, em 2007/2008, sermos comissão provisória e portanto teria que haver eleições proximamente e portanto, no fundo era prepararmos já a futura equipa que viesse ...
		Havia um certo envolvimento das pessoas
		uma certa abertura para o estabelecimento de correções, aperfeiçoamentos.
		nós também ouvimos as pessoas. Os encarregados de educação e outros elementos que também nos deram o seu avale... [pedido de avaliação externa]
		E de facto, com a avaliação externa, com esta vontade de sermos avaliados externamente, também sentimos

		automaticamente que não tínhamos um processo de avaliação sistemático e então, nessa altura surgiu, e avançamos... A partir daí, sim... Já tínhamos uma equipa
		Aí recorde-se que depois o ministério passou a andar, vir, com os rankings. E isso mexe também. Acredito que isso mexe. Nós, sobretudo no 9.º ano mas também nas provas de aferição, gosta sempre de se ver, anda-se a comparar. E acho que isso foi positivo. Embora haja muita gente que diga que... mas acho que não. Acho que, também é para nós um ponto de referência. Quer dizer, poderá não ser rigoroso mas é um ponto de referência à escala nacional, à escala local e que dá para refletirmos sobre o assunto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação. 	Somos um agrupamento mas as escolas estão muito afastadas.
		Esta cultura de agrupamento não é assim tão fácil de construir. Têm de ser ações comuns, que não são fáceis por vezes logisticamente de desenvolver e, é um papel um pouco da direção.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de recolha de informação. 	Está claro que coligimos os elementos nos diferentes documentos que nós tínhamos. [Relatório para avaliação externa]
		Nós tínhamos um processo de autoavaliação essencialmente anual, centrado nos relatórios que os diferentes grupos, departamentos, e diferentes estruturas de funcionamento da escola, do agrupamento, nomeadamente clubes, a biblioteca...
		Sim, essencialmente em documentos internos que nós tínhamos. [Relatório para avaliação externa]
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação. 	Eles fazem o levantamento e ... portanto, aqui já é orientado o processo de autoavaliação. Esses já são mesmo para cumprir, já são para ter em conta.[elementos a melhorar]
	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto PAR. 	e a seguir passou a ter, quase que um processo um pouco autónomo.
		Pelo que eu me recordo a equipa começou a funcionar pela recolha de elementos concretos sobre aspetos, ... não tentaram fazer uma autoavaliação, digamos assim, do agrupamento na sua totalidade. Ano a ano são escolhidos determinados aspetos.
		Mas isso tudo por orientações do próprio projeto PAR, que é um projeto da UM.

		<p>Criava uma equipa que tinha reuniões, também, agendadas com elementos de outras escolas, sob supervisão de elementos da UM. E portanto, todo o processo a partir daí passou a ser orientado, digamos assim, pela UM e, internamente, pela equipa,</p>
		<p>Eles têm uma fase de recolha de elementos, têm uma fase de tratamento e depois podem dar indicações para a alteração...</p>
		<p>Portanto, envolvendo alunos, não na sua totalidade mas por amostragem quando não era possível na totalidade, encarregados de educação, docentes,</p>
		<p>Portanto, foi quase que uma necessidade [adesão ao PAR]</p>
		<p>tivemos conhecimento que a UM ia começar com esse projeto PAR – Projeto de Autoavaliação em Rede. Então nós, ótimo, “Vamos nos já candidatar”.</p>
		<p>a UM, nesse projeto foi sempre o elemento orientador.</p>
		<p>E já na própria constituição da equipa de autoavaliação já estava previsto ter uma pessoa... tantos docentes, tipologia docente, não docentes...</p>
		<p>Mas que equipa? Definida por nós? Não, foi sob orientação do PAR, foi sob orientação dos professores da UM.</p>
		<p>Como lhe disse há pouco, eles não funcionam a avaliar tudo na globalidade, que é impossível. Centram-se, focam-se num aspeto...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Regularidade do processo. 	<p>Mas não havia um tratamento sistemático,</p>
<p>porque não tínhamos de facto um esquema... uma avaliação sistemática.</p>		

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
3 -Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para a obtenção de informação. 	<p>envolver todos os elementos da comunidade educativa</p> <p>Portanto, envolvendo alunos, não na sua totalidade mas por amostragem quando não era possível na totalidade, encarregados de educação, docentes,</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos relatórios elaborados. 	<p>Chegou o relatório, foi analisado por nós na direção, como é lógico, destacámos os aspetos... O relatório tem sempre aspetos positivos e negativos, pontos fortes e pontos fracos. E depois passámos também aos órgãos, foi novamente aos órgãos. Aí passou ao conselho pedagógico para depois divulgar pela</p>

		comunidade, pelos docentes, também aos não docentes.[de avaliação externa]
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa de autoavaliação. 		da qual faz parte a própria presidente do conselho geral, e outros docentes,
		e também elementos do conselho geral não docentes, nomeadamente o representante dos pais,
		da autarquia,
		O tipo de elementos que a devem constituir foi definido pelo PAR.
		É evidente que nessa equipa estava um membro da direção, a professora M, estava um elemento do conselho geral, a professora N, que era a presidente do conselho geral, e passou a ser presidente dessa equipa. [Elementos da 1ª equipa]
		Depois havia outros docentes e representantes da associação de pais.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica da equipa de autoavaliação. 	
		Essa equipa teve formação na UM. [Elementos da 1ª equipa]
		Portanto, no fundo, o conselho geral, ao ter representantes da comunidade, a própria pessoa envolve alguns elementos ... é o elo de ligação.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos relatórios de autoavaliação. 		Foi organizado pela direção, mais com a intervenção de um elemento, foi a professora M., na altura vice-presidente [Relatório para avaliação externa]

Impacto do processo de autoavaliação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
4- Representações dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto limitado. 	isto porque na educação, não sei se é a sua opinião, os resultados sobre o objeto de educação chamemos-lhe assim, o ator digamos assim, que é o aluno... mas o resultado não é evidente assim de imediato.
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível. 	Pensando friamente, se de facto a IGE considerar em todos os parâmetros da avaliação externa o “Bom”, quer dizer... para o “muito bom”.... Portanto, estabelecemos melhorias mas são sempre melhorias não profundas.
		Dá para estabelecer correções parcelares, melhoramentos,

		digamos assim, não grandes alterações. Estabelecemos algumas, é evidente, mas elas passam subtis, de alguma forma.
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nos resultados dos alunos. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • No ambiente escolar. 	Mas dá para perceber, até ao estranho, se de facto a escola tem ... algum clima, um clima de escola mais turbulento, mais desorganizado, mais destrutivo, mais empenhado, menos empenhado. Dá para perceber um pouco isso, e achamos que aí foram estabelecidas melhorias. Não totalmente, não somos modelo mas nós achamos que sim, que se criou um certo movimento de tentar fazer bem, porque as pessoas têm os dados na mão e é mais fácil também quando as pessoas estão confrontadas com os dados.
	<ul style="list-style-type: none"> • “Melhorar a cultura e a imagem da escola”. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Maior conhecimento do agrupamento. 	Eu acho que sim. Efeitos em dois aspetos. Quando se faz um levantamento sobre um determinado aspeto de funcionamento de uma organização, à partida temos dados mais concretos na nossa mão. Isso passou a existir.
		Mas não tínhamos um estudo... nenhum levantamento efetivo. Passámos a ter elementos mais concretos sobre os diversos aspetos de funcionamento escolhidos, para serem avaliados.
		É feito um levantamento, e após o levantamento é que se sabe onde se pode intervir. Aí no campo do levantamento já é um efeito. Há um melhor conhecimento da organização ou da instituição.
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa. 	No funcionamento da organização, pensamos que sim, que nós tentamos trazer melhorias,
		Algumas melhorias, alterações profundas, já as tínhamos implementado quando nós entrámos. Nós quando entrámos, estabelecemos melhorias __ porque achávamos que havia determinados esquemas de relacionamento, formas de relacionamento da direção que não estavam corretas.
		Então nós fizemos, mais em termos gestionários.
		Tentámos também pegar mais na ligação depois aos próprios professores, porque, acho que estava um pouco desfasado. E conseguiu-se que eles fossem ouvidos mais... os próprios, os jardins de infância.

Articulação avaliação externa / autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
5- Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de independência (processos paralelos ou complementares). 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra). 	O relatório da inspeção... que nós analisámos, nós divulgámos. Vimos os aspetos positivos e negativos. Demos a conhecer às pessoas...aos órgãos do agrupamento. E aí sim, cada órgão, de acordo com o relatório dos resultados da avaliação externa dos próprios inspetores... nós vimos onde é que nós poderíamos melhorar.
		Desse relatório de autoavaliação da IGE [avaliação externa] acaba depois por provocar a necessidade de melhoria de novos aspetos e, vai-se conseguindo.
	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência (impacto do processo de avaliação externa no processo de autoavaliação). 	E de facto, com a avaliação externa, com esta vontade de sermos avaliados externamente, também sentimos automaticamente que não tínhamos um processo de avaliação sistemático e então, nessa altura surgiu, e avançamos... A partir daí, sim... Já tínhamos uma equipa.
		A equipa foi constituída no seguimento dessa autoavaliação e dessa avaliação externa
		Já foi comigo. Nós não tínhamos, como disse há pouco, de facto uma equipa de autoavaliação. Não tínhamos um sistema assim organizado de autoavaliação interna. E a própria avaliação ... Quando nós verificámos nos requisitos, nas questões que a própria inspeção iria colocar, já sabíamos, porque vamos trocando opiniões com outros estabelecimentos de ensino
		Foi de facto só a partir daí que nós passámos a ter uma equipa de avaliação interna.
		depois existe sempre aquele desejo de comparação com outros agrupamentos, há sempre essa vontade. E nós tivemos um “bom”... um “muito bom” e o resto tudo “bom”. E nós chegamos a comparar com outras unidades educativas ou com outros agrupamentos, e começamos a reparar “Mas afinal, estes têm mais «muito bons» que nós!”...
	<ul style="list-style-type: none"> Resultados avaliação externa / atores educativos 	Eu acho que sim, que as pessoas aceitaram, compreenderam(...) [Resultado da avaliação externa]
		Mas depois friamente, considerando friamente, eu achei até interessante, as pessoas diziam “Isto está certo, não é mentira nenhuma, é verdade”.
A equipa não criou constrangimentos no agrupamento. Foi uma equipa que fez o seu papel, mas não foi muito _____, foi ..., foram subtis. Não criou aquela ideia de constrangimento, que chegou a		

		existir em alguns agrupamentos. Mas não, naquela semana correu tudo muito normalmente e achamos que sim, que eles de facto conseguiram de alguma forma captar Não foi feito contraditório.
		Concordamos. Claro que algumas coisas nós sentíamos também, e alguns, nós tínhamos alguma sensação mas, o que eles evidenciaram nós achamos que estavam corretos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da iniciativa. 	Porque nós de facto solicitámos a avaliação externa, não foi imposta pela IGE. Propusemos (...). Mas antes disso consultámos todos os órgãos, o conselho geral... a assembleia e também o pedagógico. As pessoas tinham de se pronunciar e até ouvir os docentes e os não docentes.

Prestação do serviço educativo

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
6.a – Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	Recorda-me concretamente esse, desse relatório de avaliação que focaliza que é necessário melhorar a articulação interna. E daí, resultaram de facto medidas concretas. Uma delas (não sei se posso dizer isso agora ou não) foi concretamente a elaboração das turmas do 5.º ano. Até ali eram os professores da EB 23, sempre como normalmente, os professores do 2.º ciclo. A partir daí não, começou uma equipa do primeiro ciclo a estarem diretamente envolvidos e implicados. [refere-se ao relatório do levantamento que foi feito para a elaboração do projeto educativo - 2009/2013]
		Mais reuniões entre os professores do 2.º ciclo e do 1.º
		e, também, dos do 2.º e do 3.º. Concretamente foi um aspeto que resultou...
		De facto a articulação foi um aspeto que nós tentámos melhorar. O exemplo concreto é o da constituição das turmas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	Esse campo foi um campo onde houve profundas alterações. Nós tínhamos na altura já uma unidade de (ensino especial), só para o 1.º ciclo. Mas não existia um núcleo de apoio aos (ensino especial) menos profundos que já vinham para cá. E sentiu-se a necessidade de dar apoio efetivo a esses alunos. E foi de facto em 2008/2009, no 2.º ano... No primeiro ano eu falei com a DREN e eles disseram "Ah, vocês têm que montar outra unidade porque os alunos vão para a EB 2,3 e foi precisamente em 2008/2009 que foi preparada a unidade, que depois em 2009/2010, passou a funcionar aqui na EB 2,3. E daí o apoio... passou a haver

		professores do ensino especial diretamente virados para esses alunos, já com um apoio muito mais efetivo, mais focalizado. E os outros, continuaram a dar apoio aos restantes. E foi feita melhoria de facto, até pelo número de professores que vieram.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.b – Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.c – Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.

Anexo CD XXIV

Análise de conteúdo da entrevista E2

Enquadramento dos atores da comunidade escolar

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos alunos. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos professores. 	<p>em especial, para os professores que sentiam como seu o resultado... ; tinham um sentido de pertença (...) O agrupamento não é sinónimo de ordenado. A vida profissional no agrupamento é muito mais do que isso (...)</p> <p>(Os bons professores são o recurso mais valioso do agrupamento.)</p> <p>O acompanhamento da prática letiva, o apoio ao professor, foi sempre uma preocupação do agrupamento e também pessoal. Como lhe disse no início da entrevista, sempre procurei estar atento, em especial, aos professores que estão no início de carreira e aos professores que estão no fim de carreira. O acompanhamento da prática letiva é importantíssimo. “Tenho que estar bem para que a prática letiva também funcione bem”.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • “Melhorar a cultura e a imagem da escola”. 	<p>Por exemplo, uma das metas e uma das prioridades do agrupamento era “Melhorar a Cultura e a Imagem da Escola”. O agrupamento é formado por um conjunto de escolas /unidades educativas que estão inseridas em espaço rural e outras próximas da cidade. E uma coisa é a cultura do agrupamento e outra é cultura de cada unidade educativa; uma coisa é a cultura de cada comunidade e outra coisa é a cultura do agrupamento. Assim, procurámos articular as culturas e lançar a imagem do agrupamento para fora, para a(s) comunidade(s). Trabalhámos durante todo o ano um tema comum e no final do ano letivo fez-se uma mostra onde cada comunidade, JI, escolas do 1.º ciclo, participou bem como a autarquia e a comunidade em geral.</p>

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1- Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	• Avaliar para a melhoria.	levava-os ao CP para examinar (...) Pedia para que refletissem e tirassem as respetivas ilação dos relatórios, isto é, o que fizeram de bom e o que era preciso melhorar.
		no caso do 1.º ciclo, para as definições de estratégias de remediação.
		Com base na avaliação produzida, faziam-se as reformulações necessárias.
		de tal forma que seja possível alterar o que está mal e investir no que é bom, isto é, fazermos escolhas, fazermos opções.
	• Avaliar para o relatório.	e a prestação de contas à comunidade educativa que me escolheu e à administração/ministério.
		Na altura, disse que tínhamos que ter sempre presente o princípio da prestação de contas (...).
	• Avaliar para o mercado.	Naquele ano ficamos satisfeitos. Através da imprensa e da página do agrupamento fizemos eco dos resultados para toda comunidade. Era o reconhecimento, a visibilidade do agrupamento. Sabíamos que isso era importante para a comunidade,
		Aferia-se do grau de satisfação dos pais e encarregados de educação, a partir, por exemplo, da procura das várias unidades de escola. Verificámos que, a dada altura, isso aconteceu, tirando daí as inferências sobre a qualidade do serviço prestado, ou seja, se havia uma procura é porque a oferta era de qualidade.
	• Obter informação.	Monitorizar, para saber para onde vamos, o que andávamos a fazer
		O processo de autoavaliação contribuiu para essas mudanças e melhorias porque nos permitiu monitorizar e, ao mesmo tempo, sabermos como caminhar e para onde ir.
		Os órgãos de direção, o conselho pedagógico (como estrutura intermédia) e Concelho Geral participam e têm conhecimento da vida do agrupamento.
		No final de cada período era feita a avaliação do plano anual de atividades, no CP e, em última reunião, no conselho geral. O CP analisava devidamente os resultados.

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
<p>2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fatores (internos/externos) que favoreceram/favorecem a autoavaliação. 	<p>Uma das questões que na altura levantei (2009/2010), foi precisamente a importância da monitorização e, ao mesmo tempo, a sua articulação com a prestação de contas.</p> <p>A avaliação externa realizada no ano letivo anterior (2008/2009) detetou pontos fortes e fracos e acabou por impulsionar o agrupamento para o processo de autoavaliação.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação. 	<p>Dificultaram e dificultam porque, do meu ponto de vista, não existe uma cultura de avaliação. Não fomos formados para uma cultura de avaliação e, por isso, existem entraves e problemas na mobilização dos principais agentes para a autoavaliação, em especial, dos professores. Aqui não quero apontar que a culpa é dos professores. Os professores não têm uma cultura de avaliação e a própria organização escola também não tem. Por isso, os problemas são acrescidos e dificultam a autoavaliação deste agrupamento de escolas e, de uma maneira geral, os outros agrupamentos.</p> <p>Refiro-me à organização escola em geral, às orientações comuns ... às macro orientações que quando implementadas ao nível micro (escolas) nem sempre é fácil de encaixar. É como um puzzle. Se as coisas não encaixam devidamente e se fazemos com que elas encaixem ... o encaixe é feito sob pressão.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de recolha de informação. 	<p>O PAR também distribuía questionários à comunidade, através da página da escola.</p> <p>Era elaborada uma estatística dos resultados da avaliação no final de cada período e no final do ano era realizado o relatório final tendo também com referência os resultados das provas de aferição, dos exames nacionais, dos exames de equivalência à frequência. Esta estatística era analisada e elaborada pela equipa PAR./</p> <p>Aqui, na monitorização dos processos e das expectativas geradas pelos resultados obtidos, recorre-se aos seguintes instrumentos: análise dos planos de recuperação, planos de acompanhamento e desenvolvimento, relatórios anuais dos coordenadores dos vários departamentos, dos conselhos de docentes, dos grupos disciplinares, diretores de turma, apoio pedagógico acrescido, dos projetos, serviços de apoio de psicologia, dos coordenadores do Estudo Acompanhado e Área de Projeto (...), e os responsáveis das salas (multimédia, oficina da Matemática, biblioteca, etc.).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de 	<p>De seguida, enviava-o para o Conselho Pedagógico (CP) onde</p>

	divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação.	estão representados todos os departamentos e representante dos encarregados de educação.
		Depois, era analisado pelos professores dos respetivos departamentos.
		No final, era colocado na página para divulgação e consulta. Era posto à disposição da comunidade.
		Depois, analisada no CP e descia aos respetivos departamentos ou ao conselho de docentes,
	• Atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação.	Em suma, as sugestões na globalidade eram atendidas.
		Outras eram de difícil implementação quer por falta de recursos, quer (...) do ponto de vista formal e do ponto de vista legislativo. Há sugestões que não é possível de atender
	• Projeto PAR.	O projeto PAR permitiu que o processo de avaliação interna fosse feito de forma organizada, de forma estruturada
		e fundamentada cientificamente.
		O projeto PAR foi benéfico porque permitiu precisamente: organizar, orientar, aprofundar, aprender, partilhar (...)
		Isso é outro problema. No primeiro ano do meu mandato, apercebi-me de que os dados estavam muito bem recolhidos e muito bem apresentados. Contudo, os dados per si não servem para nada. Só servem se os utilizarmos/ aplicarmos. Assim, num segundo momento eu perguntei: “O que vamos fazer com os dados?”
		O PAR é um instrumento fundamental para a autoavaliação do agrupamento. É só deixar funcionar e ir ajustando (...) os procedimentos.”
		Portanto, a nossa adesão ao projeto PAR permitiu-nos dinâmicas de reflexão sobre o papel de todos e de cada um de nós
		e ao mesmo tempo desenhar e criar os meios e os mecanismos que são indutores de mudança. Mudanças, que são sempre graduais.
Por isso, entendemos que o PAR, como instrumento de monitorização e avaliação para a orientação;		
• Regularidade do processo.	Como lhe disse no início da entrevista, quando tomei posse, já o processo estava implementado. Depois, passou a ser (...) não um processo ocasional mas sim um processo sistemático e contínuo.	

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
3 -Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para a obtenção de informação. 	O envolvimento era processado através de reuniões periódicas que o PAR realizava, em especial, no final de cada período (monotorização/avaliação intermédia)
		O PAR também distribuía questionários à comunidade, através da página da escola
		Os órgãos de direção, o conselho pedagógico (como estrutura intermédia) e Conselho Geral participam e têm conhecimento da vida do agrupamento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos relatórios elaborados. 	Os membros da comunidade educativa eram todos informados sobre os resultados da autoavaliação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa de autoavaliação. 	Na equipa PAR estava representada por toda a comunidade educativa: professores de todos os graus e níveis de ensino, representante dos pais no CP - um senhor formado em direito - e um representante dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais.
		A equipa do projeto PAR já estava formada quando assumi as minhas funções de diretor (...) de formada voluntariamente, espontânea, por convite.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica da equipa de autoavaliação. 	Com formação específica em avaliação (...) não. Com formação contínua sim. Realizada periodicamente na UM, de acordo com as necessidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos relatórios de autoavaliação. 	e produzia um relatório [a equipa PAR]	

Impacto do processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
4 - Representações dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto limitado. 	Não podemos ignorar também que a escola, conforme está organizada, as mudanças são lentas.
		Neste agrupamento, tal como em qualquer outro, nós fizemos aquilo que decorre da lei. Depois, fomos até onde os recursos disponíveis ou disponibilizados para o efeito nos permitiam ir e nos deixavam ir (...).
		Foi feito o que a legislação permitia, como referi, e de acordo com os recursos que estavam disponíveis naquele momento.
		As melhorias não se fazem de um dia para o outro. É preciso, insistir e não desistir

	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível. 	Quando se realiza um inquérito, e depende da altura em que se faz, quem responde refere o último momento/avaliação.
		E quando falamos de resultados antes e depois da avaliação externa (...) falámos também de expectativas e de representações.
		Considero, como já referi, que houve mudanças e melhorias ao nível da prestação do serviço educativo no agrupamento. Agora se me diz que houve mudanças/melhorias substanciais digo que não (...) Agora, que as houve, houve!
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nos resultados dos alunos. 	O resultado, no ano seguinte, foi: passamos a ser o terceiro agrupamento do concelho com melhores resultados externos (...)
		As evidências (...) são os resultados.
		em termos dos resultados não demos um salto grande, mas tivemos melhorias. Sublinho que houve melhorias nos resultados.
		No segundo ano do meu mandato, houve melhorias e bons resultados
		Foi também o que agrupamento fez, sob minha proposta, com os horários letivos dos alunos e professores. De acordo com a análise dos resultados, verificámos que os alunos da tarde tinham piores resultados do que os da manhã. Assim, e também por questões de equidade, decidi levar ao CP e CG a seguinte proposta: alunos do 5.º ano tinham aulas de manhã, os do 6.º à tarde, os do 7.º de manhã, os do 8.º à tarde e os do 9.º de manhã e de tarde. Mais, os tempos das disciplinas de L P e Matemática (exames) foram lecionados ou no início ou no meio da parte da manhã ou da tarde - horário do aluno/professor.
		As mudanças/melhorias refletem-se, em primeiro lugar nos resultados dos alunos
		e em segundo lugar, na sua formação global.
		Depois, monitorizar e acompanhar dentro e fora da escola. Como tinha por hábito sair do gabinete, confirmei as melhorias nos miúdos/alunos - saber estar.
	<ul style="list-style-type: none"> • No ambiente escolar. 	Não é por acaso que a EB 1 próxima da EB 2,3 é muito procurada. Pela ordem, a disciplina e bons professores.
O agrupamento serenou, ficou sob controlo disciplinar e segurança. Passou a haver, ordem, disciplina, exigência e rigor. Condições para se prestar um ensino de qualidade.		
<ul style="list-style-type: none"> • Maior conhecimento do agrupamento. 	Estes são os também os efeitos do processo de autoavaliação que nos permitiu fazer correções: ir por ali ou e não por acolá (...)	

	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa. 	- Não se identificaram indicadores.
--	--	-------------------------------------

Articulação avaliação externa /autoavaliação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
5- Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de independência (processos paralelos ou complementares). 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra). 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de interdependência (impacto do processo de avaliação externa no processo de autoavaliação). 	<p>Por aquilo que me disseram na altura, foi por influência da avaliação externa e porque estávamos num momento de adesão a esse processo.</p> <p>Já dissemos no início e eu suponho que a avaliação externa influenciou o processo de autoavaliação. Na verdade, quando tomei posse o projeto PAR já estava implementado. Era, do meu ponto de vista, um instrumento importantíssimo de monitorização do agrupamento.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados avaliação externa / atores educativos 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da iniciativa 	- Não se identificaram indicadores.

Prestação do serviço educativo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
6.a – Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	(Mais, neste agrupamento havia mais articulação do que no agrupamento a cujo quadro pertença.) O colega também concluiu que era difícil articular o que não podia ser articulado. Portanto, falar em articulação nestes moldes é falar em articulação imperfeita, apesar do trabalho meritório que foi feito nos JIs e no 1.º ciclo. O primeiro ciclo foi uma prioridade do agrupamento que com a colaboração do professor (J) que tinha muita experiência, uma boa relação com a autarquia e dominava as TIC
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	focalizar nas aprendizagens, associando projetos (...) “Pouco e bom” era o lema porque a dispersão não nos permite destacar o objetivo.
		Segundo, foram organizados espaços específicos (...) inclusive na área das TIC. Na biblioteca escolar (BE), foi realizado um investimento na sua melhoria.
		Em suma, a propósito das estratégias de diferenciação foram criados espaço próprios, salas, BE, sala de multimédia (...) Havia uma disciplina, oferta de escola, que era para aprofundar o uso da Língua Portuguesa com disciplina transversal - oficina de escrita.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.b – Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	<p>O acompanhamento da prática letiva, o apoio ao professor, foi sempre uma preocupação do agrupamento e também pessoal. Como lhe disse no início da entrevista, sempre procurei estar atento, em especial, aos professores que estão no início de carreira e aos professores que estão no fim de carreira. O acompanhamento da prática letiva é importantíssimo. “Tenho que estar bem para que a prática letiva também funcione bem”.</p> <p>Houve, por isso, um acompanhamento meu, ao nível da indisciplina e dos problemas decorrentes da gestão da sala de</p>

		<p>aula. Procurei fazer esse acompanhamento e monitorização. Logo que surgisse um problema tratava-o imediatamente ia à sala, fazia um acompanhamento individual (casos) e envolvia os encarregados de educação telefonando-lhes, por exemplo (...) Fazia, assim, um acompanhamento direto. Porquê? Porque senti esta preocupação e necessidade.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.c – Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.

Anexo CD XXV**Análise de conteúdo da entrevista E3****Enquadramento dos atores da comunidade escolar**

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos alunos. 	Mas é como eu digo, eu não sou muito crente na avaliação, a sério. Eu não acho que é “porque estamos num processo de autoavaliação, ou porque tivemos uma avaliação externa...que isto virou uma coisa maravilhosa”. Não é a minha maneira de ver as coisas. Mas esta é uma preocupação e tem que ser. E tem que ser, por um motivo: pelos alunos. O resto são formalismos, são políticas, são discussões assim macro que nos transcendem, às quais temos que prestar vassalagem porque não há outra hipótese mas, tem o valor que tem.
	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento e relevância dos professores. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • “Melhorar a cultura e a imagem da escola”. 	- Não se identificaram indicadores.

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1- Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para a melhoria. 	Agora, eu acho que, independentemente disso, logicamente, esse esforço que a autoavaliação exige, de reflexão, é importantíssimo, e ajuda, mesmo que seja pelo motivo menos correto. Ajuda a organização a evoluir. Estou mesmo convencida disso.
		a autoavaliação também vai... espero que sim, que sirva para isso, para mudar rotinas, sobretudo aquelas que não interessam e que é importante mudar.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para o 	e agora vai-se então tentar encontrar o que é que está mal para depois se modificar.
		Eu... (tu já sabes isso) mas devo-te prevenir que não sou fã dos

relatório.	<p>processos de avaliação, no sentido de achar que sem avaliação vai ser uma catástrofe geral, e que as instituições não sobrevivem. Portanto, esperava-se que à partida uma diretora te fosse dizer isso..."Que a avaliação, que o que nos move a fazer a avaliação é a busca da melhoria contínua" e essas coisas assim, e convém sempre dizer isso... Eu por acaso acho que, por trás disto tudo estão outros interesses. A avaliação, quer queiramos quer não, está muito relacionada com outras, com outros contextos económicos e políticos mais amplos, não é, nos quais estamos inseridos e nos quais a escola tem também...aos quais a escola tem que aderir.</p>
	<p>Eu acho que, realmente, embora não seja politicamente [correto] dizer-se, a avaliação serve esses interesses da escola, serviço de estado. Acaba por ser um meio de regulação do estado, quer queiramos quer não. Ainda que de uma forma um pouco encapuzada.</p>
	<p>Porque, porque nos parece mesmo que realmente há aqui pessoas, nas escolas, a trabalhar para a fotografia. E se, se se estiver a resumir tudo à parte de fora...se a autoavaliação, ou se a avaliação ou se a avaliação externa, essas avaliações todas do mundo servirem apenas para "dourar a pilula", então vai conseguir melhor resultado aquele que conseguir dourá-la melhor, o que não quer dizer que seja nem justo, nem que seja a realidade. E isso eu acho...eu senti isso.</p>
	<p>É claro que temos mais esse, essa obrigação de prestação de contas. Mas temos essa preocupação. [de melhoria]</p>
	<p>Mas é como eu digo, eu não sou muito crente na avaliação, a sério. Eu não acho que é "porque estamos num processo de autoavaliação, ou porque tivemos uma avaliação externa...que isto virou uma coisa maravilhosa". Não é a minha maneira de ver as coisas. Mas esta é uma preocupação e tem que ser. E tem que ser, por um motivo: pelos alunos. O resto são formalismos, são políticas, são discussões assim macro que nos transcendem, às quais temos que prestar vassalagem porque não há outra hipótese mas, tem o valor que tem.</p>
	<p>É outro ponto crítico, logicamente. A diferenciação, a estratégia de diferenciação é aquele chavão que os professores hoje todos usam, e em toda a parte, quando querem dizer alguma coisa mas que depois na prática pouco se faz. Porque, que estratégias de diferenciação são possíveis quando temos uma turma com vinte e oito alunos? Que estratégias de diferenciação são possíveis quando é absolutamente imprescindível dar aquele programa todo? Que estratégias de diferenciação são possíveis quando se reduz a carga horária de algumas disciplinas e outras expandem-se, parece que não há mais nada na vida para além daquilo?</p>
<p>Podia não ser é com esse, aquele formalismo. No fundo trabalha-se para a checklist. No fundo, estas autoavaliações, estes</p>	

		<p>processos todos a que estamos submetidos, é quase como quando vem a inspeção, não é. Lá vêm eles com o checklist: “Ora tem, não tem, tem, não tem...”. O processo de autoavaliação assim formal permite responder a esse checklist assim mais evidentemente. Não quer dizer que... parece que andámos aqui uns séculos a não fazer nada.</p>
		<p>Eu dir-te-ia assim, o acompanhamento da prática letiva...não existe. Sejam verdadeiros. Quando é que algum acompanhamento ridículo da prática letiva, na dita avaliação do desempenho docente, com as tais aulas assistidas...que por acaso até são marcadas e combinadas... Portanto os professores...um professor que até se porte mal o ano inteiro, pode, naquele dia fazer um brilharete, dar uma aula espetacular e fica muito bem na fotografia. Cá voltamos nós à mesma simbologia, mas a realidade é essa. E portanto, acho que sim, que era interessante, mas...ui...o jardim secreto do professor, a sala de aula, não é, ainda é realmente uma coisa muito inatingível.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para o mercado. 	<p>Parece que a escola quer a melhoria, mas no fundo a escola quer é ficar bem na fotografia.</p> <p>Note-se que... quer dizer, umas conseguem e têm mais apetências que outras, e têm a vida mais facilitada que outras.</p> <p>Na cidade há escolas que à partida têm a vida mais facilitada do que esta, porque o público ajuda. Mas, mas todos trabalhamos para isso.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação. 	<p>E realmente, embora a escola fizesse muitas... ..tivesse muitos procedimentos, muitas rotinas, digamos assim, que no fundo são rotinas de autoavaliação</p> <p>não estavam assim com essa...com esse formalismo de autoavaliação, assim um processo muito... [rotinas de autoavaliação]</p> <p>A autoavaliação servirá muito bem para detetar os problemas,</p>

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores (internos/externos) que favoreceram/favorecem a autoavaliação. 	E portanto, no nosso caso concreto, a autoavaliação surgiu um pouco como consequência da avaliação externa.
		E depois, já se sabe que somos confrontados com o facto de termos ou não processos de autoavaliação.
		E pronto, portanto a nossa autoavaliação passou a desenvolver-se muito e passou a ter assim esse aspeto formal depois da

		avaliação externa.
		Pode ir toda a gente da comunidade. Essas formações, neste momento são para todas, para qualquer pessoa que queira ir. Informamos que há, e podemos ir.
		Logicamente, no início houve formação para três elementos da equipa de autoavaliação da escola. Aí claro que foi restringido porque, há muitas escolas, e se cada uma escola levasse dez pessoas ou mais, era impossível.
		Já te disse, quando este processo iniciou, houve três pessoas que fizeram a formação, e que agora vão passando aos colegas também o que aprenderam.
		Claro que sim. Até porque algumas das coisas que eles nos disseram, logicamente, nós também temos essa noção. E portanto é claro que tentamos implementar melhorias. E implementamos, e acho que o faríamos independentemente da autoavaliação, porque acho que, estou mesmo convencida e sei, que tem sido sempre esse o nosso...nosso, de todos, ou da grandessíssima maioria das pessoas da comunidade educativa...trabalhamos para melhorar as coisas, independentemente da avaliação ou não avaliação.
		Sim, como já te disse há bocado, uma leva à outra. A avaliação externa levou à autoavaliação, na tal lógica de prestação de contas, porque quem não aderir vai ficar mal na fotografia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação. 	<p>A primeira é que: ao mesmo tempo que surgiu esta questão... Lá está, porque isto obedece à mesma lógica gerência lista a que todos os países da Europa, e não só, mas sobretudo da Europa estão submetidos neste momento... Quando surgiu esta questão da avaliação, de se avaliar tudo, parece que aquilo que não é avaliado não tem valor, também surgiu a avaliação dos professores, a avaliação do desempenho docente. E esta avaliação do desempenho docente, como nós as duas sabemos muito bem, é uma avaliação muito conotada com o poder. Até com uma certa disciplinação das pessoas, não é, com relações assimétricas de poder etc. E isso é um fator que dificulta o processo de autoavaliação. Porque as pessoas relacionam uma coisa com a outra.</p>
		Só mais uma questão, é a quebra de rotinas.
		mas mesmo assim há aquelas rotinas que se está habituadinho a fazer, e que depois, mexer nisso, custa mesmo, mesmo, muito.
		E há sempre alguma inércia, alguma resistência.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de recolha de informação. 	<p>Por exemplo, os questionários, quando foi aquela relação escola-família,</p>
		Também, também fazem entrevistas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de 	É claro que todos os relatórios vão ao conselho pedagógico, ao

	divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação.	conselho geral, são colocados na página, essas coisas assim.
		Assim, uma informação mais formal é ao conselho geral e ao conselho pedagógico.
		E logicamente, indo ao conselho pedagógico, desce aos departamentos através dos coordenadores.
	• Atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação.	Curiosamente, viam muito bem. Foi um sucesso quase pleno. Aquilo, eu, eu sinceramente duvido daqueles dados, mas atenção, não duvido...não foram dados forjados, aquilo foi mesmo o que os pais responderam. Só que, a minha interpretação do caso é aquela: quando não se sabe responder, dá-se a resposta politicamente correta que fica sempre bem. Então nós, perante aquilo, não há nada a mudar:
		Pois é como eu te disse, nesse primeiro relatório, não houve porque parece que está tudo fantasticamente.
		não são muito pertinentes essas sugestões apresentadas. A primeira porque realmente parece que está tudo bem,
	• Projeto PAR.	Na parte do sucesso académico, também, sinceramente os resultados não foram maus mas mesmo assim, isso desce aos departamentos. E essa melhoria tem que vir daí. Motivada lá pelo que é, pela avaliação de desempenho, pela autoavaliação.... eu acho muito mais pela postura de cada um, pelo profissionalismo de cada um.
		Agora este ano, estamos a estudar o desenvolvimento curricular, planos de recuperação, acompanhamento, desenvolvimento. Estivemos na fase de construção de um referencial,
		E agora continuamos porque...pelos seguintes motivos: porque pertencendo à rede, digamos assim, continuamos a ter apoio académico e científico.
		E há mesmo partilha de outro tipo de informação, de textos e etc., que é importante, e que não teríamos se não estivéssemos realmente ligados em rede.
	• Regularidade do processo.	Sim. Por outro lado, certifica o trabalho da equipa de autoavaliação, não é. Porque têm pessoas devidamente formadas na universidade que acompanham e fazem essa certificação do trabalho, ou seja, garantem que o que se está a fazer tem alguma qualidade.
		A partir do momento em que aderimos ao projeto PAR, também sabes disso, é um processo sistemático, sim. Não ocorre esporadicamente, e acho que sempre foi!

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
3 -Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	• Contribuição para a obtenção de informação.	o primeiro foi ao acompanhamento das famílias. Portanto, como é que as famílias, os pais sobretudo viam os documentos internos da escola, a relação escola-família, etc.
		E depois, consoante o tipo de referencial que está em estudo, vão ser envolvidas as pessoas correspondentes.
		logicamente que os questionários foram feitos essencialmente aos pais, porque são eles que tem relação com a escola e que...estabelecem relação com a escola.
	• Divulgação dos relatórios elaborados.	Pois, é pertinente...Ao colocar-se na página qualquer pessoa pode lá ir.
	• Elementos da equipa de autoavaliação.	e depois tem o amigo crítico da universidade.
		Os critérios foram ter, isso enfim, a coordenadora sabe melhor do que eu, mas era haver um representante de cada tipo de grupo da comunidade educativa: dos docentes dos vários níveis de ensino, do pessoal não docente, dos alunos, pais...
		Agora, como é que cada grupo escolheu, eu creio que ficou ao critério dos vários departamentos. Auscultaram as pessoas e portanto, creio que em cada grupo, quem se ofereceu ficou.
		Porque também acho que isto é como em tudo na vida, não é, se alguém estiver em algum lado forçado, o trabalho que vai fazer vai ser... não vai ter grande qualidade. Portanto, é importante que quem esteja, e isto é uma coisa que dá imenso trabalho, quem esteja que esteja com vontade.
	• Dinâmica da equipa de autoavaliação.	E, acho eu, que a melhoria, não pode partir da equipa de autoavaliação. Quer dizer, a discussão depois daquele documento a nível dos departamentos, neste caso concreto sucesso dos alunos, tem que partir dos departamentos e dos professores. É claro que isto é sempre um caso...
	• Elaboração dos relatórios de autoavaliação.	- Não se identificaram indicadores.

Impacto do processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
4 - Representações	• Autoavaliação como um processo	Acho que isso é mesmo...é uma característica humana. Perante uma coisa que nos é indicada que não está tão bem, a nossa

dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	de impacto limitado.	tentação é logo, justificar, arranjar justificações. E enquanto tentarmos arranjar justificações, não haverá melhorias significativas. Portanto, lá está, eu acho que isso não se resolve com a autoavaliação.
		mas depois a mudança realmente, tem que ser a atitude, o profissionalismo de cada um,
		Quando mexe com resultados de alunos, acho que não é a autoavaliação que vai resolver a situação.
		Na parte do sucesso académico, também, sinceramente os resultados não foram maus mas mesmo assim, isso desce aos departamentos. E essa melhoria tem que vir daí. Motivada lá pelo que é, pela avaliação de desempenho, pela autoavaliação.... eu acho muito mais pela postura de cada um, pelo profissionalismo de cada um.
		e que será tanto melhor quanto menos as pessoas deixarem de procurar desculpas para o insucesso, mas tentem realmente melhorar. Melhorar a sua prática para melhorar o sucesso dos alunos.
		E nem sei se alguma vez ele se conseguirá atingir, porque num agrupamento em que a escola que está mais afastada de nós está a doze quilómetros, estas questões de articulação não são fáceis de solucionar.
		E eu estou mesmo com muita vontade de aderir a isso. Enfim, vamos ver o que é que isso dá, porque era preciso também o crédito de horas que permitisse alocar professores para isso. Porque isto é sempre o mesmo problema: não se faz omeletas sem ovos. Todas estas coisas seriam facilmente, ou pelo menos, seriam muito mais eficientes se houvesse recursos humanos. Mas isso implica mais dinheiro, e dado o estado do país e do mundo em geral, não me parece mesmo nada que vá acontecer.
		Agora, há esse apoio? Há. É assim, cada vez que há o encaminhamento de uma nova criança, há alguém que fica sem esse apoio, e tem de ser dado a outro.
		E os outros quatro andam por todo o agrupamento a prestar apoio aos imensos meninos com NEE. O que é mesmo muito pouco. Portanto, o que é que se faz? Aqueles que são mesmo com maiores necessidades têm esse apoio. Muitas vezes o professor vai à aula do professor titular de turma, ou os meninos saem e estão com eles. Mas, o ideal é que houvesse muitos mais. Porque esse apoio aí resulta realmente.
E tem razão. Continua a ser o mesmo processo. Agora a escola não tem poder para resolver isso, ponto final. Isso é um problema... [de falta de verba]. Pois, e não me parece que isso vá melhorar. Se não piorar ainda... Agora é claro que sim, não faz sentido mas é assim que continua. Portanto, se faltar um dos outros professores, são os de apoio...porque há...Também temos três ou quatro professor do 1.º ciclo que estão cá colocados só para apoio. Mas, quando falta um dos outros eles vão dar aulas.		

		<p>Mas isso não é a escola. Essa recomendação, esse ponto fraco deve ser enviado ao Ministério da Educação com os devidos cumprimentos da gerência...Não há nada a fazer.</p>
		<p>Ah, isso faz-se... Mas como tu sabes e percebes, a distância que vai desde uma planificação ao tal jardim secreto é imenso.</p>
		<p>Se alguém entrar na tua aula...o que é que tu vais pensar “O que é que vem cá fazer? Está a duvidar do meu trabalho, do que é que estou a fazer?” Ainda há muito essa...mentalidade. E não é desta escola. São todas as escolas de Portugal, acho eu e portanto...Mas fazia sentido evoluir-se, mas acho que isso ainda vai mais devagarinho. Ainda não vai ser para já...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível. 	<p>E portanto, também, apesar do ano passado se ter feito este estudo mais pormenorizado, isso faz-se todos os anos.</p>
		<p>e a segunda porque isso é um trabalho de sempre, e que é sempre feito, [sugestões de melhoria]</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”. 	<p>Eu acho que os efeitos são essencialmente aqueles que já te referi há bocado, que é a questão de permitir e exigir, uma reflexão importante sobre todas as coisas, ou pelo menos sobre o assunto que na altura se está...se está a estudar.</p>
		<p>Permitir também aferir procedimentos, porque às vezes anda cada um para seu lado, a fazer as suas coisinhas, e... E numa lógica de agrupamento, é interessante que todos tenham as mesmas bitolas,</p>
		<p>Portanto eu acho que tem havido alguma preocupação com isso e continuará a haver[ao nível da articulação e desenvolvimento curricular]</p>
		<p>Independentemente de achar, e acho que também já o disse, não podemos pensar...para mim não é válido dizer: “se não se avaliar não presta”, mas também não é válido dizer que por se avaliar, que é bom, ou que por se avaliar já estamos a subverter tudo... Não. Há aspetos positivos. E a avaliação, na medida em que mexe com as estruturas, em que obriga à reflexão, em que obriga as pessoas a melhorarem, nem que seja para ficar bem na fotografia, é bom. Pode ser pelos maus motivos, mas lá se chega ao ponto.</p>
		<p>Bem, tu já percebeste e nem vou desdizer o que disse, é mesmo a minha ideia. Mas, independentemente dos motivos que nos levam à autoavaliação, que podem ou não ser os mais importantes, a autoavaliação, na medida em que leva a uma reflexão profunda sobre as coisas, sobre os processos, sobre os nossos procedimentos, é importante. Por isso não caio também naquele extremo de dizer que, só porque se avalia também já não é mau, não. Eu não partilho nem uma coisa nem a outra. Eu acho que se vai para os processos de autoavaliação por motivos que não têm muito a ver com a procura da melhoria, mas com a tal procura de “ficar bem na fotografia”, de “não podemos ser diferentes dos outros”... Mas depois, o facto de se implementarem essas rotinas de reflexão sobre as coisas, são</p>

		fundamentais na vida, não é. Portanto, pelos bons ou maus motivos chega-se a bom porto.
	<ul style="list-style-type: none"> Nos resultados dos alunos. 	<p>Eu diria que, para além do envolvimento deles nas várias atividades e até da felicidade deles, pelo feedback, um pouco que temos, por exemplo das escolas secundárias. Já não é a primeira nem a segunda nem muitas vezes que me falam: “Aí os alunos que vêm de, vêm bem preparados”. E as vezes, quando não são assim tão bons, pelo menos são boas pessoas. E isso significa que estamos a trabalhar bem. Porque é evidente que saem daqui alunos brilhantes, e tu conheces alguns, saem meninos com mais dificuldades, mas se saírem daqui pessoas bem formadas, a tal valorização dos vários saberes que eles, que eu espero que a escola lhes transmita, é uma coisa boa.</p> <p>E os resultados...voltamos sempre à prestação de contas...Também não são assim tão fracos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> No ambiente escolar. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> Maior conhecimento do agrupamento. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> Perceções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa. 	- Não se identificaram indicadores.

Articulação avaliação externa /autoavaliação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
5- Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de independência (processos paralelos ou complementares). 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra). 	<p>O ano passado, avaliou-se a questão, estudou-se a questão do sucesso académico, que era até um dos pontos fracos, bom, um dos pontos fracos também não é o caso, mas menos bons, menos conseguidos na nossa avaliação externa.</p> <p>Aqui, sinceramente, não sei. Quer dizer, no sentido de nos deixar mais alerta, sim[relativamente aos resultados da da avaliação externa]</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Situação de interdependência (impacto do 	<p>E portanto, no nosso caso concreto, a autoavaliação surgiu um pouco como consequência da avaliação externa.</p> <p>Sim, como já te disse há bocado, uma leva à outra. A avaliação</p>

	processo de avaliação externa no processo de autoavaliação).	externa levou à autoavaliação, na tal lógica de prestação de contas, porque quem não aderir vai ficar mal na fotografia.
	<ul style="list-style-type: none"> Resultados avaliação externa / atores educativos 	<p>Então, sim, por exemplo na questão da articulação curricular. Sei perfeitamente que não estávamos, na altura, e ainda não estamos agora, no ideal.</p> <p>Já por exemplo relativamente aos resultados, enfim...</p> <p>acho que...quando vêm com estas avaliação dos resultados, há muita coisa que é esquecida. Descontextualiza-se tudo. Não podemos comparar a população deste agrupamento, a população discente logicamente, com a população de outras escolas da cidade que nós conhecemos, não é. Porque não é a mesma coisa. Porque o que eles trazem antes de entrar na escola já é totalmente diferente.</p> <p>E portanto o resultado que se espera, para nós, até não está assim tão mau quanto isso. Mas se analisado descontextualizado, não é muito bom, não é. Não é muito bom. E portanto, nesse ponto de vista, não gostei muito do resultado da autoavaliação [no relatório de avaliação externa]</p> <p>mesmo os mais crentes na avaliação, que não é o meu caso, aqueles que estão mesmo a achar que isto é uma coisa maravilhosa sem a qual não podemos viver... Se compararmos escolas da cidade que tiveram resultados na autoavaliação melhores do que nós, sinceramente, não me parece nada, nada, nada que isso seja justo.</p> <p>Então deveria...sei lá, no mesmo concelho haver a mesma equipa inspetiva para todos terem os mesmos critérios, porque sabemos que isso não é verdade.</p> <p>De resto, a equipa inspetiva que esteve aqui... foram fantásticos. Foi...foram três dias muito agradáveis.</p> <p>Enquanto escola pública, recebemos quem vem para aqui. E “fazer flores” com estes meninos... mesmo que não sejam assim umas orquídeas, que sejam umas florzinhas do campo...é muito mais difícil, e decerto exigiu muito mais trabalho da parte dos professores do que noutras escolas que nós conhecemos. Decerto os professores nem se esforçam nada, os meninos aprendem sozinhos. Os pais estão ali por trás a fazer...a fazer o resto do trabalho, as explicações, etc., todas essas coisas que nós conhecemos. E depois, a tal pílula sai douradinha, muito bonita, mas até nem houve grande trabalho da instituição. E quem vem, deveria estar atento a isso, e valorizar isso.</p> <p>Não foi feito contraditório.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Origem da iniciativa. 	<p>Quer dizer, nós também aí demos nós o passo. Pedimos a avaliação externa porque já sabíamos que ela vinha, quer pedíssemos quer não. Fica sempre bem dar o passo primeiro.</p>

Prestação do serviço educativo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
6.a – Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	Acho que já, acho que já houve alguma melhoria. Nomeadamente, tem-se feito as tais reuniões entre os vários níveis de ensino, que já na altura se faziam...Mas pronto, tem havido mais preocupação com isso,
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	<p>Volto um bocadinho aquela situação de que já te tinha falado há bocado, que é o facto de nós termos uma população discente muito heterogénea, quer a nível das expectativas económicas, sociais e culturais, profissionais, quer a nível do contexto social, económico e cultural de proveniência, digamos assim. Então não é realmente fácil nós definirmos um aluno tipo para o nosso agrupamento. E então, quando temos uma população assim, é importantíssimo, por um lado, diversificar a oferta, para conseguir chegar às diferentes cabecinhas que estão à nossa frente, mas sem nunca perder essa questão fundamental que é o rigor, a valorização do trabalho, portanto uma cultura do esforço e da responsabilização pessoal.</p> <p>é que eles saibam fazer, saibam ser, saibam aprender e que com tudo isso se tornem pessoas realmente, bons cidadãos do mundo...Bons profissionais, mas também boas pessoas, que é o que costumo dizer aos miúdos quando falo com eles, desde os mais pequeninos.</p>
6.b – Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	Eu dir-te-ia assim, o acompanhamento da prática letiva...não existe. Sejamos verdadeiros. Quando é que algum acompanhamento ridículo da prática letiva, na dita avaliação do desempenho docente, com as tais aulas assistidas...que por acaso até são marcadas e combinadas... Portanto os professores...um professor que até se porte mal o ano inteiro, pode, naquele dia fazer um brilharete, dar uma aula espetacular e

		<p>fica muito bem na fotografia. Cá voltamos nós à mesma simbologia, mas a realidade é essa. E portanto, acho que sim, que era interessante, mas...ui...o jardim secreto do professor, a sala de aula, não é, ainda é realmente uma coisa muito inatingível.</p> <p>E o que é que se passa lá? Olha, tu sabes quando tens filhos lá dentro...e depois não se sabe muito bem. E depois...agora daí até haver essa mudança, até ser uma coisa normal, acho que ainda vamos ter que caminhar muito. Mas acho que era importante. Acho que era importante realmente e resolvia aqueles casos críticos que nós sabemos que andam por aí. Agora, quando houver assim algum caso crítico, aí sim. [Quanto ao acompanhamento da prática letiva em sala de aula].</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios .(6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.c – Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	<p>e, desde o ano passado, também a nível da EB 2,3. Porque às vezes pensa-se que é muito importante fazer esta articulação com o pré-escolar e com o 1.º ciclo, e os que estão aqui à nossa beirinha, andam uns de costas para os outros.</p> <p>E portanto, desde o ano passado, desde que eu entrei, que disse isso aos professores. Que reúnam, combinem “Muito bem, o tema é este, eu dou isto e isto, e tu dás isto e aquilo”, e portanto tudo se complementa, não aborrece os miúdos, poupa-se tempo e não tem interesse andar aqui sempre a dar a mesma coisa...porque isso é aborrecido.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.

Anexo CD XXVI**Análise de conteúdo da entrevista E4****Enquadramento dos atores da comunidade escolar**

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
- Grau de envolvimento e relevância de atores educativos no agrupamento Sol.	• Grau de envolvimento e relevância dos alunos.	- Não se identificaram indicadores.
	• Grau de envolvimento e relevância dos encarregados de educação.	- Não se identificaram indicadores.
	• Grau de envolvimento e relevância dos professores.	- Não se identificaram indicadores.
	• “Melhorar a cultura e a imagem da escola”.	- Não se identificaram indicadores.

Autoavaliação das escolas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1- Perceções dos inquiridos sobre a autoavaliação das escolas.	• Avaliar para a melhoria.	A comparação que fazem é com o ano letivo anterior ou outro, e no caso de um grande afastamento daquilo que era esperado, fazem as estratégias.
	• Avaliar para o relatório.	Difícilmente, em alguma escola, as pessoas não se orientarão por isso porque têm de prestar contas. E a prestação de contas existe, e a IGE é isso que nos vem fazer. Portanto nós temos que ir por aí.
		E eu pedi na direção, que me atendeu prontamente na altura, que “Por favor divulguem...porque é importante”. Porque fazer relatórios para ficarem na gaveta, não interessa a ninguém, (...).
		É muito pouco tempo. É possível...como é que eu vou dizer...alterar dados, mascarar dados, e parecer que somos aquilo que não somos, nesse aspeto, pronto. [a avaliação externa]
	• Avaliar para o mercado.	- Não se identificaram indicadores.
	• Obter informação.	- Não se identificaram indicadores.

Práticas de autoavaliação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
<p>2- Procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento Sol.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fatores (internos/externos) que favoreceram/favorecem a autoavaliação. 	<p>Neste agrupamento não temos dúvidas que o grande impulsionador foi a avaliação externa.</p>
		<p>Porque nós sabemos que havia, que estava legislado, que era suposto haver autoavaliação, haver equipa, mas de facto nunca houve vontade política, digamos assim, de a constituir, a não ser quando estivemos na eminência de uma avaliação externa. Então aí achamos que seria um ponto que pesaria negativamente no agrupamento, e constituiu-se a tal equipa.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Fatores (internos/externos) que dificultaram/dificultam a autoavaliação. 	<p>A primeira, foi a confusão com o processo da ADD.</p>
		<p>Foi difícil fazê-los entender que uma coisa é a avaliação de escolas e outra coisa é a avaliação de professores, e que, quando estamos a avaliar a escola não estamos a avaliar os professores, estamos a avaliar metodologias, práticas e pronto... Foi complicado nesse aspeto.</p>
		<p>Outra coisa que, essa mantém-se, e penso que se vai manter por muitos anos, são as rotinas. A instalação das rotinas, que são muito difíceis de quebrar, muito difíceis. Primeiro que se consiga meter um procedimento novo... Pergunta toda a gente "Mas porquê? Para quê? Só vai dar trabalho".</p>
		<p>Mas é difícil, há muitas resistências à mudança...isso sem dúvida.</p>
		<p>mas não tem sido sempre assim. Apesar de eu ter pedido, nem sempre os meus pedidos eram entendidos...atendidos e entendidos... [sobre a divulgação dos relatórios de autoavaliação]</p>
		<p>e eu explico porquê. Porque de facto, a distância é um constrangimento muito maior do que aquilo que se imagina, e as pessoas precisam de ter alguém próximo que lhes explique as coisas, (...)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de recolha de informação. 	<p>concentrámo-nos em fazer o levantamento de dados do que havia no agrupamento, quais eram as informações pertinentes.</p>
		<p>Essencialmente por questionários.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de divulgação dos resultados, nomeadamente relatórios de autoavaliação. 	<p>A primeira coisa que tentamos é que eles sejam divulgados no conselho pedagógico, que vão para todos os departamentos. Mandamos para o conselho pedagógico, e pedimos aos coordenadores de departamento que os divulguem (...)</p>
		<p>Depois pedi a divulgação, como se vê naquele relatório das relações com a família. Peço a divulgação e a discussão. No início foi metido na gaveta.</p>

		Na associação de pais... também foi facultado um relatório à associação de pais, e está na página da escola.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de sugestões dos relatórios de autoavaliação. 	<p>Nós constatámos que alguns pais...porque o nosso território é muito vasto, tem gente com nível sociocultural muito diverso, e temos alguns meios em que são de facto um nível sociocultural muito baixo, e quando as pessoas não percebiam exatamente o que lhes estavam a perguntar nos questionários, respondiam da maneira mais agradável possível... O que for mais simpático! E então, nós achamos que, de certa forma, isto denuncia que têm uma boa imagem da escola. Querem ser agradáveis connosco.</p> <p>Não as havia. A gente assim não pode melhorar nada. Porque eles dizem que é tudo muito bom. [sugestões de melhorias]</p> <p>E então nós, o ano passado, uma das sugestões do nosso relatório, foi exatamente essa, que precisávamos de alguém que viesse para aqui para a fazer a ponte com aquele departamento.</p> <p>E pronto, foi atendido o nosso pedido, e integrou uma colega.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto PAR. 	<p>e então, eles decidiram que eram os resultados. Os resultados são muito, muito importantes, e a relação com a família. [opinião da comunidade sobre os aspetos/áreas a avaliar]</p> <p>Procurámos as necessidades que as pessoas sentiam, mais do que pontos fortes e pontos fracos porque, os pontos fortes e pontos fracos iríamos depois encontrá-los com o nosso trabalho. Mas o que nós procurámos foi saber a...conhecer qual era o sentir da comunidade educativa. O que é que eles achavam de importante, por onde direccionar a nossa ação. E foi por aí que fomos.</p> <p>Foi durante. Foi ao mesmo tempo. [levantamento de dados]. Não conseguimos fazê-lo antes, até porque a avaliação externa veio nesse ano, penso que em fevereiro [foi em abril de 2009], e nós começamos a formação em dezembro, de 2008. Nós acabamos a formação em fevereiro, março, por aí... e logo a seguir tínhamos a avaliação. Portanto, tudo o que conseguimos foi fazer uma equipa, e fazer esse primeiro questionário, e tentarmos saber o que é que as pessoas queriam, o que que as pessoas sentiam a necessidade de avaliar, e foi tudo.</p> <p>Mas o primeiro relatório de autoavaliação, se é que pode considerar-se assim, porque nós estamos a dar os primeiros passos, sem dúvida, foi exatamente esse da relação com a família.</p> <p>Exatamente. Fazemos isso na equipa. A equipa faz isso todos os anos. Os referentes para esse ano, todos os anos são diferentes.</p> <p>A iniciativa partiu da comissão provisória, que me veio propor a mim, como membro da assembleia na altura, que fosse</p>

		proponente desse ... da adesão da nossa escola a esse projeto. E, claro que sim, aceitámos.
		Fomos ver como é que é, como é que funciona. Fomos à universidade e esclarecemos. Soubemos o que é que era suposto acontecer. Percebemos que dava formação, o que para nós era muito importante, porque ninguém aqui no agrupamento tinha formação nessa área. E pronto, tentamos aderir ao projeto e eles aceitaram-nos.
		Por um lado, temos acesso a documentos que estão em rede, de outras escolas. E neste momento a rede é enorme. [vantagens do PAR]
		E então isso permite-nos...muitas vezes quando estamos com dúvidas, ir lá, consultar, ver os percursos de outras escolas ver se é aquele que queremos seguir ou se a nossa identidade é outra. Mas, mas permite-nos sempre tirar pistas e perceber o que é que andamos a fazer. E as vezes as dúvidas são exatamente iguais, muitas vezes.
		O projeto faz com que as pessoas, de um modo geral, porque infelizmente é assim, legítima de certa forma a nossa ação:
	No quadro de referência temos cinco áreas. Dentro das cinco áreas temos várias subáreas. Vou só falar das cinco áreas. A primeira são os processos de liderança, a segunda é a organização e gestão, a terceira é o desenvolvimento curricular, a quarta é área das relações com o exterior (no caso escolhemos a relação com a família mas poderiam ser parcerias...há um conjunto...) e a último são os resultados, que nós temos o sucesso académico. É basicamente o da IGE, só que algumas das subáreas são um bocadinho diferentes daquilo que a IGE analisa. Nós temos outro tipo de análise.	
	• Regularidade do processo.	É sistemático.

Intervenientes no processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
3 -Caracterização da participação de atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento.	• Contribuição para a obtenção de informação.	E passamos esse questionário a toda a comunidade educativa,(...) Passamos ao conselho geral, ao conselho pedagógico, à associação de pais, a funcionários...Passamos a um grupo alargado, bastante representativo dos intervenientes. No processo, nós tentamos que esteja o mais possível, toda a gente.
	• Divulgação dos relatórios	A primeira coisa que tentamos é que eles sejam divulgados no conselho pedagógico, que vão para todos os departamentos.

	elaborados.	Mandamos para o conselho pedagógico, e pedimos aos coordenadores de departamento que os divulguem (...)
		Na associação de pais... também foi facultado um relatório à associação de pais, e está na página da escola.
	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa de autoavaliação. 	Na equipa, nós temos uma equipa que tem representantes de todos os corpos... temos alunos... temos uma aluna, temos uma funcionária, temos dois encarregados de educação, temos professores do 1.º ciclo, do pré-escolar, do 2.º e do 3.º ciclo. A equipa é alargada.
		Não, nós começamos assim: a nossa equipa inicial eram só os respondentes PAR, só os que foram fazer a formação. Nós estávamos nessa equipa e constatámos que tínhamos grandes dificuldades e que queríamos envolver mais a comunidade.
		E os alunos, começamos com a eleição de alunos em assembleia de delegados.
		Os funcionários, foi na altura muito complicado.
		Até que eu desisti da democracia e decidi “Eu vou convidar um que queira estar na equipa, que tenha vontade de colaborar, porque se alguém vier para aqui obrigado, vai ser um frete e vai começar a faltar”, como aliás começou aconteceu...Os outros obrigaram-no a vir, e o desgraçado começou a faltar. Até porque as reuniões não lhe diziam nada. [relativamente ao recrutamento do representante dos auxiliares de ação educativa]
		Eu fui nomeada voluntária, não é... (risos) Eu e mais duas colegas fomos nomeadas voluntárias. E depois, basicamente, eu pedi às pessoas ... Fiz um anúncio “Estamos envolvidos neste projeto, se alguém estiver interessado em colaborar connosco, nós precisamos de uma pessoa do 3.º ciclo, precisamos de uma pessoa do pré-escolar, de uma pessoa do 1.º ciclo”. Portanto, foi basicamente assim. E as pessoas ofereceram-se para trabalhar connosco.
		Reformulou-se neste aspeto, por exemplo, do 1.º ciclo, a colega que estava no primeiro ano não se sentiu muito bem a trabalhar. Sentiu-se muito sozinha a trabalhar, e depois quis abandonar. Achei perfeitamente legítimo. De qualquer forma, nós achamos que seria melhor, a partir daí, que fossem duas pessoas, do 1.º ciclo e do pré-escolar. [reformulação da equipa]
		Mantêm-se. Ainda integrou uma outra pessoa que não estava...o departamento não estava representado na equipa e sentiu-se a dificuldade na ponte, na comunicação.
	Foram designados pela associação de pais. [relativamente ao recrutamento do representante dos encarregados de educação]	

	<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica da equipa de autoavaliação. 	E Então a certa altura, estivemos a fazer formação,
		Nós, em termos de resultados, como nós costumamos dizer, não nos metemos em casa de ninguém. Em termos de resultados cada um sabe de si. Não vamos meter-nos na casa de ninguém porque, de facto, como eu digo, apesar da equipa ser pluridisciplinar, achamos que de qualquer forma, só em grupo disciplinar é que se pode fazer isso.
		Pais, os pais tentam vir, mas quando as reuniões são mais técnicas, eles desesperam e eu percebo, percebo perfeitamente. Mesmo tendo nós pais, neste momento, que fazem parte da equipa com alguma bagagem cultural,
		Agora quando as reuniões são um bocado técnicas, não faz grande sentido eles estarem presentes em todas as reuniões. Eu não os convoco para todas as reuniões. [elementos não docentes]
		Não pode haver[a mesma participação]. Nós temos que ser os motores, nós os professores, e eu como coordenadora então ainda mais, mas nós os professores temos de ser os motores de todo o processo.
		Claro que a opinião deles [elementos não docentes] é muito válida e tem de ser integrada e respeitada e tudo isso, mas eles colaboram. Não podem nunca ser os motores. O trabalho é nosso não é deles.
	Que remédio... (risos) Quero eu dizer, é claro que a escola tenta que nós estejamos à frente deste projeto, não é. Nós fizemos formação, fomos os únicos que fizemos formação, não vão agora estar outros?	
<ul style="list-style-type: none"> •Elaboração dos relatórios de autoavaliação. 	Nós fazemos relatórios anuais para o PAR, não só em relação a determinadas áreas mas também em relação a toda a atividade da equipa.	

Impacto do processo de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
4- Representações dos inquiridos sobre o impacto do processo de autoavaliação no agrupamento Sol.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto limitado. 	Agora, vamos ver qual é o passo a seguir. O passo a seguir é, eu mando...o ano passado já fiz mas ninguém me respondeu, este ano vou ser mais incisiva a ver se me respondem. [relativamente à proposta de melhorias sobre os resultados dos alunos]
		peço uma análise dos resultados por escrito, e se vão ser implementadas estratégias ou não. Pronto. E reforço que, não precisamos de justificações mas sim de estratégias...

		Ainda está em processo, é muito recente. Isto nas escolas demora muito tempo. As coisas demoram muito tempo. Uma coisa que ainda não me tinha apercebido antes de entrar para esta equipa é isso, as coisas demoram muito tempo. As pessoas têm de amadurecer as informações, têm de pensar nelas, refletir. Não pode ser de um momento para o outro porque se for, é mau. [efeitos de ações de melhoria]
		Eu penso que poderá haver alguma mudança.
		mas, temos que dar um passo de cada vez e sustentado porque se não o for, é num instante que questionam tudo o que a gente faz e não serve para nada.
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como um processo de impacto pouco visível. 	Primeiro conseguimos instalar a rotina. Foi a nossa primeira grande vitória, acho eu. Foi conseguir fazer que isto...que este procedimento se faça assim. [sobre a análise dos resultados dos alunos]
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação como promotora de reflexão “profunda”. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nos resultados dos alunos. 	Depois os relatórios, nós conseguimos mudar algumas práticas, poucas nesta parte do sucesso académico. Conseguimos fazer os referentes, que o conselho pedagógico aprovou que fossem 4 anos, as médias de 4 anos, médias de sucesso dos últimos 4 anos e cada ano muda porque cada ano ... média dos últimos 4 anos, é diferente.
		Por outro lado, em relação aos resultados, ao sucesso académico, as pessoas...conseguimos já fazer com que os resultados sejam analisados, primeiro, em grupo disciplinar, em que as pessoas apresentem estratégias e que analisem os resultados, e depois isso é que vai ao conselho pedagógico.
		Todos os períodos é registado, analisados fazemos exatamente o mesmo processo que no 2.º e no 3.º. Construímos um referencial./
		A comparação que fazem é com o ano letivo anterior ou outro, e no caso de um grande afastamento daquilo que era esperado, fazem as estratégias.
	<ul style="list-style-type: none"> • No ambiente escolar. 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Maior conhecimento do agrupamento. 	Portanto nós fizemos o levantamento de dados, para saber onde estávamos, quem éramos, quem eram os alunos, quem eram os pais dos nossos alunos, quem eram os docentes, os não docentes, quais eram os resultados que o agrupamento tinha em termos académicos, nos últimos anos...
		Depois de levantarmos os dados, questionamos a comunidade educativa. Demos um quadro de referência e perguntámos: “Dentro deste quadro de referência, o que é que vocês acham

		que é importante que a escola saiba acerca de si própria, o que é que é importante?
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções de efeitos da autoavaliação anteriores à avaliação externa. 	- Não se identificaram indicadores.

Articulação avaliação externa / autoavaliação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
5- Grau de interdependência entre o processo de autoavaliação do agrupamento em estudo e a avaliação externa.	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de independência (processos paralelos ou complementares). 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de interdependência – Estudo Eurydice (os resultados de uma avaliação são utilizados no quadro da outra). 	A escola, instituição, direção, o conselho pedagógico, penso que num ponto ou outro, não foi um plano, mas nesse aspeto eu acho que falta alguma integração das coisas porque tentaram responder a este a aquele e a outro, mas pontualmente, não como uma ação integradora. Mas sim, tentaram melhorar sem dúvida. [sobre pontos fracos apontados pela avaliação externa]
	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de interdependência (impacto do processo de avaliação externa no processo de autoavaliação). 	Neste agrupamento não tenhamos dúvidas que o grande impulsionador foi a avaliação externa.
		E aqui na escola havia um levantamento de resultados. Só que era uma constatação, isto é, todos os períodos o conselho pedagógico constatava que, tal disciplina teve determinado insucesso, porque as... via-se muito pelo insucesso, não pelo sucesso.
		É. Queiramos ou não a escola tem de responder à avaliação externa. E é importante para a escola, para a instituição, que responda da melhor forma possível. E se eles nos vão avaliar naqueles pontos, nós temos de estar preparados para responder exatamente aqueles pontos. [quadro de referência da avaliação externa como base do quadro de referência da autoavaliação do agrupamento]
		A avaliação externa tem para mim um grande ponto forte, pôr as pessoas a olhar para si próprias para terem de responder, depois, acabou.
	Primeiro fez com que se criasse a equipa.	
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados avaliação externa / atores educativos 	Agora, de um modo geral, a avaliação que eles fizeram, da equipa... que a equipa que aqui veio fez, estava de um modo geral... Havia casos particulares em que não estariam... estava bem traçado o retrato, sem dúvida, de um modo geral estava.	

		<p>Por exemplo, em relação à equipa de autoavaliação, eu achei que estava mal. Não foi bem, porque eles acharam...a grande crítica que eles nos fizeram foi que, só professores é que estavam envolvidos, o que é mentira. E porquê? Porque o painel que foi feito para responder à IGE, foi só de professores, e não deveria ter sido. Mas aí eu não culpo a IGE, porque eles responderam com o que viram, com o que constataram.</p>
		<p>Depois, de facto as críticas que eles nos fizeram na altura, mais no painel do que propriamente depois no relatório final, as críticas que eles nos fizeram na altura foram pertinentes.</p>
		<p>Mas agora, com alguma distância, algum processo, algum caminho percorrido, conseguimos perceber que eles até tinham razão. Foram bastante sensatos. O grupo que esteve aqui, pareceu-me.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da iniciativa. 	<p>- Não se identificaram indicadores.</p>

Prestação do serviço educativo

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
6.a – Evidências do contributo da autoavaliação na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.b – Evidências do contributo do processo de avaliação externa na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos 	- Não se identificaram indicadores.

	apoios. (6.3)	
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.
6.c – Evidências do contributo da avaliação institucional na prestação do serviço educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da articulação e sequencialidade. (6.1) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (6.2) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da diferenciação e dos apoios. (6.3) 	- Não se identificaram indicadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • A outros níveis. 	- Não se identificaram indicadores.