

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Campos Costa

**A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na
prestação do serviço educativo. Estudo de caso**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A presente dissertação foi o resultado de um percurso, que se caracterizou por momentos positivos e outros verdadeiramente negativos associados a um trabalho profissional exigente que, em momento algum deixei para segundo plano. Ao longo desta jornada, que se foi transformando em mais um desafio pessoal e profissional, vários foram os apoios que foram surgindo, uma frase de estímulo, uma ajuda mais técnica e o trabalho foi-se concretizando. Após esta longa caminhada ter sido finalizada, chegou a altura de mencionar todos aqueles contribuíram para que todo este percurso fosse possível.

Ao Agrupamento de Escolas Alfa por ter aceitado este estudo e me ter acolhido durante o desenvolvimento do trabalho de campo realizado. A todos os atores educativos deste Agrupamento, sem os quais a sua contribuição a realização deste trabalho não teria sido possível, o meu muito obrigada ...

Ao meu Orientador, Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá, agradeço pelo aconselhamento e orientação dada, assim como, a ajuda constante e incondicional, estou imensamente grata. Obrigada pelo incentivo e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo desta caminhada, o que permitiu a conclusão da presente dissertação.

Um especial agradecimento às minhas amigas, de longa data, Ana Silva e Helena Sá, por estarem sempre presentes nos momentos mais marcantes da minha vida, e acima de tudo por terem acreditado em mim e sempre me terem encorajado a alcançar os meus objetivos finais.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinhas agradeço pela ajuda que me deram e por não me deixarem desistir.

Por último, agradeço à minha mãe, que sempre me ensinou a não desistir e correr atrás dos meus sonhos. Por todo o seu apoio, mesmo nos momentos mais complicados que me dizia incessantemente “tu vais conseguir, segue em frente”.

Obrigada!!!

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo.

Estudo de caso.

A avaliação institucional é cada vez mais uma das temáticas nas organizações escolares. A aprovação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, promove a legitimação de um sistema duplo de avaliação: autoavaliação e avaliação externa. A organização escolar pressionada pela necessidade da prestação de contas aos organismos da tutela e à sociedade, desenvolveu e implantou modelos de práticas de autoavaliação.

Tendo a escola como organização social, a investigadora fez uma leitura dos processos de avaliação das escolas, convocando como modelos de análise as teorias políticas e neo-institucional. Esta investigação está inserida numa matriz metodológica de cariz essencialmente qualitativo que opta pelo estudo de caso para analisar e interpretar o impacto da autoavaliação das Escolas na melhoria da prestação do serviço educativo. Este estudo empírico foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Alfa e a informação foi recolhida através das seguintes fontes: entrevistas e análise documental.

Os resultados tendem a evidenciar que as mudanças organizacionais decorrentes da autoavaliação advém da necessidade de conformidade com o meio institucional. Essas mudanças que se constituem como melhorias ao nível da estrutura formal, contudo nem sempre o mesmo acontece ao nível da ação organizacional, o que lhes confere o caráter de ritual. A análise dos dados recolhidos aponta para uma relação débil entre a autoavaliação e a melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, mas sem “evidências” consistentes.

Palavras-chave: Autoavaliação, avaliação institucional, organização escolar, prestação do serviço educativo.

Abstract

The (self) evaluation of schools and the improvement in the provision of educational services. Case study.

Institutional evaluation is a growing theme over worldwide school organizations. An update in the Portuguese legislation in 2002 (Law No. 31/2002 of December 20th), led to the promotion of a double evaluation system: self-assessment and external evaluation. The school organization, pressured by the need for accountability to supervisory agencies and society, has developed and implemented models of self-assessment practices.

Assuming schools as a social organization, the researcher studied the evaluation processes using political and neo-institutional theories as models of analysis. This research is a qualitative methodological matrix, that analyses and interpret the impact of the self-assessment of schools in the improvement of the educational process. This empirical study was developed in the Agrupamento de Escolas Alfa and the information was collected through interviews and documentary analysis.

The results tend to show that organizational changes resulting from self-assessment drive from the need for compliance with the institutional environment. These changes are improvements at the formal structural level, however these new ideas are not always implemented because the institutions already have their own "rituals" and it's hard for them to change. The analysis of the collected data points to a weak relationship between self-assessment and improvement in the provision of education, translated into specific measures, but without consistent "evidence".

Keywords: Institutional evaluation, provision of educational service, school organization, self-assessment.

ÍNDICE

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de figuras.....	x
Índice de quadros	xi
Lista de Siglas e Abreviaturas	xii
Dedicatória.....	xiv
Introdução.....	1
1. Justificação da investigação.....	4
2. Contextualização do problema da investigação	6
3. Objetivos da investigação	8
4. Estrutura da investigação	10
Capítulo I – A escola como organização	12
1.1 Organização: conceito e características.....	12
1.2 Organização Escolar	16
1.2.1 Conceptualização da escola como organização	16
1.2.2 Especificidades da organização escolar	20
1.3 Modos de olhar a organização escolar: avaliação da escola no âmbito dos modelos organizacionais.....	25
1.3.1 A organização escolar à luz do modelo político.....	26
1.3.2 A organização escolar à luz do modelo (neo)institucional	30
Capítulo II – Avaliação institucional escolar e a sua conceptualização	35
2.1 Evolução do conceito de avaliação.....	35
2.2 Paradigmas da avaliação institucional.....	39
2.3 Enquadramento legal e normativo das escolas.....	43
2.4 Modalidades de avaliação de escola	50
2.4.1 Avaliação interna ou autoavaliação.....	51
2.4.2 Avaliação externa.....	57

2.5	As finalidades da avaliação institucional como estratégia de melhoria na prestação do serviço educativo.....	60
Capítulo III – Prestação do serviço educativo e os movimentos de melhoria das escolas 64		
3.1	Conceito de serviço educativo.....	64
3.2	Indicadores do quadro de referência.....	68
3.3	Movimentos de melhoria das escolas.....	70
3.3.1	Escolas eficazes	74
3.3.2	Movimento de melhoria das escolas.....	76
3.3.3	A melhoria da eficácia escolar.....	80
Capítulo IV– Considerações metodológicas e caracterização do contexto da investigação 85		
4.1	Caracterização do contexto de investigação	85
4.1.1	Agrupamento de escolas e o meio de inserção	85
4.1.2	Caraterização dos atores educativos	87
4.2	Opções metodológicas	90
4.2.1	Natureza da investigação	90
4.2.2	Desenho da investigação	95
4.2.3	Seleção dos atores organizacionais	98
4.3	Recolha de dados e técnicas de tratamento	99
4.3.1	Análise documental	100
4.3.2	Entrevista	103
4.3.3	Análise de conteúdo	106
Capítulo V – Apresentação, análise e discussão de resultados 111		
5.1	Descrição do processo da investigação empírica.....	111
5.1.1	Categorização dos documentos.....	114
5.1.2	Categorização das entrevistas.....	117
5.2	Análise de dados: documentos e entrevistas	119
Considerações Finais 157		
1.	Conclusões	158
2.	Contributos da investigação.....	167
3.	Constrangimentos à realização desta investigação	168
4.	Sugestões para futuras investigações	169
Bibliografia Referenciada 170		
Legislação Referenciada 181		

Apêndices	182
Parte 1 – Documentação	183
Parte 2 - Guiões das entrevistas	187
Parte 3 - Entrevistas.....	228
Parte 4 - Grelha de análise	294

Índice de figuras

Figura 1- Síntese etimológica da palavra organização..	13
Figura 2 - Ciclo de melhoria.	71
Figura 3 - Passos do Plano de Melhoria.....	72

Índice de quadros

Quadro 1 - Síntese de alguns aspetos entre os movimentos: escolas eficazes e melhoria da escola ...	80
Quadro 2 - Nova proposta de síntese .	83
Quadro 3 - Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados.	106
Quadro 4 - Categorização dos documentos.	116
Quadro 5 - Categorização das entrevistas.	118

Lista de Siglas e Abreviaturas

- AEE – Avaliação Externa das Escolas
- AP – Associação de Pais
- CA – Contrato de Autonomia
- CG – Conselho Geral
- CP – Conselho Pedagógico
- DAC – Domínio de Autonomia Curricular
- DT – Diretores de Turma
- EE – Encarregados de Educação
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas
- IGE – Inspeção Geral da Educação
- IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PAASA – Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico
- PAEE – Programa de Avaliação Externa das Escolas
- PAIE – Programa de Avaliação Integrada das Escolas
- PAR – Projeto Avaliação em Rede
- PCE – Projeto Curricular de Escola
- PE – Projeto Educativo

- RAI – Relatório da Avaliação Interna
- RAE – Relatório da Avaliação Externa
- RI – Regulamento Interno
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Dedicatória

Aos meus pais, por tudo o que me foram transmitindo ao longo da minha existência, os valores que pautam a vida, a capacidade de amar e lutar contra as contrariedades e, acima de tudo, o respeito pela vida humana.

Dedico em especial, à memória do meu pai, companheiro de todas as horas, também ele um grande impulsionador de toda a minha força e grande responsável pela pessoa que hoje sou, que infelizmente, partiu em busca do tempo eterno, antes do fim desta aventura.

“De longe muito longe
O homem soube de si pelas palavras
E nomeou a pedra, a flor, a água
E tudo emergiu porque ele disse.”

Sophia de Mello Breyner Andresen

Introdução

“Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores.”

(Lima, 2008, p. 7)

Os processos de avaliação das escolas têm vindo, nos últimos anos, a serem reconhecidos cada vez mais como instrumentos fundamentais para a melhoria da qualidade do serviço educativo. Através da avaliação é possível transmitir informações aos diferentes atores educativos (pessoal docente, não docente, discentes, Encarregados de Educação (EE), entre outros), de forma, a conduzir a processos reflexivos sobre toda a ação existente na organização escolar, no sentido de melhorar a qualidade do serviço que prestam.

De acordo com Murillo e Krichesky (2015), neste movimento de melhoria do serviço educativo há a intervenção de alguns elementos, que são:

- ◆ envolver toda a comunidade;
- ◆ incentivar uma abordagem participativa;
- ◆ preocupar-se com a organização como forma de complementar as mudanças curriculares;
- ◆ favorecer o desenvolvimento profissional dos professores através de uma formação ampla e adequada a cada docente;
- ◆ atribuir importância aos processos de autoavaliação institucional como um meio para iniciar os processos de mudança.

A avaliação institucional das escolas, resume-se a uma das dimensões da avaliação educacional, segundo Terrasêca (2002, p. 119) é uma “avaliação que se realiza segundo uma perspectiva quer interna quer externa, frequentemente externa-interna, considerando as relações de poder que se jogam no interior de uma instituição, as suas normas e estratégias de resistência e transgressão”.

A avaliação institucional escolar e as razões que lhe conferem sustentabilidade, apresenta uma centralidade que se encontra legitimada pelas políticas educativas definidas, no sentido da avaliação das organizações. Porém, o conceito de avaliação institucional, em diferentes domínios científicos, tem apresentado interpretações diversas. Na esteira de Afonso (2010a, p. 358), a avaliação institucional é referida como:

forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões de provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projecto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivações, práticas docentes e discentes, envolvimento de pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objectivos e resultados académicos, cívicos e educativos...), pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório.

De acordo com a linha deste autor, torna-se necessário realizar um enquadramento no conceito de avaliação educacional, de forma a tentarmos compreender e fundamentar a pertinência da avaliação institucional, assim:

A avaliação educacional no seu sentido mais amplo (ou seja, a avaliação dos estudantes, dos professores, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas) continua hoje a ter uma centralidade política, uma dimensão simbólica-ideológica e uma visibilidade social facilmente constatáveis (1998, p. 31).

O conceito de avaliação educacional abarca a avaliação institucional das escolas, a avaliação pedagógica dos alunos, a avaliação profissional dos docentes e a avaliação das políticas educativas. A nossa opção, dentro desta vertente das várias dimensões da avaliação, prende-se, com o estudo do processo de autoavaliação de um Agrupamento de Escolas.

A avaliação das escolas tem vindo a assumir uma centralidade pioneira no nosso sistema educativo. Nesse sentido, constata-se que são várias as dimensões que lhe conferem este “estatuto” de centralidade. Salientamos a dimensão político-normativa que se centra numa dinâmica em que a instituição educativa assume o estatuto de unidade-base do sistema educativo, paralelamente temos o proclamado quadro de autonomia que induz a necessidade das escolas desenvolverem mecanismos rigorosos de avaliação.

Contudo partilhamos a ideia que, a avaliação institucional interfere em todas as dimensões da instituição. O seu objetivo principal focaliza-se na qualidade, não apenas como diagnóstico, mas muito na vertente de se constituir como um processo de melhoria. Nesta perspetiva, constitui-se como um mecanismo de aferição com o intuito de avaliar como se desenvolvem as ações, permitindo o desenvolvimento de um conhecimento da própria instituição, assim como, a correção, o aperfeiçoamento ou a reformulação de ações a implementar.

Neste contexto, o desenvolvimento de processos de avaliação das escolas é apontado como um meio para a promoção da melhoria da qualidade educativa.

A escola “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 16). A melhoria da qualidade do sistema educativo é o trunfo, ante os múltiplos desafios do futuro. A educação é o caminho indispensável para termos um mundo mais equitativo.

Como afirmou Malala (2013) no seu discurso na assembleia das Nações Unidas, “um aluno, um professor e uma caneta podem mudar o Mundo. A educação é a única solução. A educação em primeiro lugar”¹.

A educação é insubstituível, através dela a humanidade vai desenvolvendo os ideais da paz, da liberdade e da democracia.

¹ Discurso proferido na assembleia das Nações Unidas, no dia 12 de julho de 2013, acedido a 30 agosto de 2022, em <https://www.youtube.com/watch?v=-bISbx0Xyg>

1. Justificação da investigação

A avaliação é um tema atualmente muito discutido nos mais variados domínios, incluindo o da educação. As organizações educativas – escolas – são cada vez mais confrontadas com esta necessidade da avaliação institucional, seja por força dos diplomas legais, seja porque a sociedade assim o exige. Como afirmam Costa & Ventura (2002, p. 106), “o debate acerca da avaliação das escolas faz parte das agendas nacionais e internacionais, tratando-se, por isso, de um assunto que perpassa discursos e interesses de políticos, professores, alunos, pais e público em geral”.

O processo de avaliação institucional decorre não apenas de uma prestação de contas dentro do quadro legislativo da educação, mas também como um mecanismo que permite à instituição educativa, melhorar a qualidade, de modo a contribuir para o sucesso educativo da mesma. Desta forma, as preocupações com as melhores práticas tem colocado em ação novos modelos de regulação.

Nas organizações escolares são várias as dimensões da regulação, se por um lado temos um conjunto de normas, leis, regras de controlo como forma de coordenar toda a ação dos agentes educativos, por outro lado, existe também uma “preocupação”, no sentido de mediar conflitos e arranjar formas de ajustamento ou reajustamento a situações que vão surgindo. O processo de avaliação institucional será mais um elo de regulação, nesta engrenagem das organizações escolares, de forma a conjugar a dimensão de prestação de contas, como forma de melhoria da qualidade da escola.

Desta necessidade de avaliação das instituições escolares, surgem perguntas tal como mencionam Costa & Ventura (2005, p. 149-152) “*para quem e para quê?*”. As razões elencadas por estes autores para responder a estas questões, assim como afirma Sá (2009, p. 91), resumem-se a três possíveis tipos de respostas que:

corresponderão, grosso modo, a três concepções correntes de perceber/assumir os processos de avaliação institucional das escolas, as quais (numa lógica de pendor metafórico), tipificamos com as noções de mercado, de relatório e de melhoria.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2019, p. 41), “uma investigação é, por definição, algo que se procura” e sem pretensões de aprofundar de uma forma exaustiva este tema, no âmbito desta área de especialização em Administração Educacional, vamos tentar, ao longo desta investigação, procurar estudar as perceções e práticas da autoavaliação num Agrupamento de Escolas.

Com esta investigação partimos da convicção que vamos aumentar o nosso autoconhecimento nesta temática. Na nossa escolha, tivemos a preocupação de utilizar um quadro conceptual que possibilitasse a descrição analítica do contexto organizacional, dos dados recolhidos, bem como, a tomada de decisões e comportamentos dos diferentes atores, na situação organizacional da escola, em estudo.

O mecanismo de avaliação interna das instituições escolares tem vindo a adquirir maior ênfase, como um processo necessário de forma a regular e acompanhar a melhoria da qualidade das organizações.

Nas organizações educativas, o estudo das racionalidades tem como objetivo a identificação de interesses, objetivos, lógicas e procedimentos que lhe estão subjacentes. Nesta linha de pensamento, de acordo com “as lentes” utilizadas vamos abordar as perspetivas que lhe estão subjacentes, tendo em conta o ângulo de focalização em estudo nesta investigação.

Neste contexto, acreditamos que os modelos de análise organizacional: modelo político e o modelo (neo)institucional, se nos afiguram como mais pertinentes na abordagem do tema em estudo.

Para o desenvolvimento desta investigação, foi formulada a questão central, as sub- questões e os objetivos que, acabam por determinar as etapas posteriores deste estudo investigativo.

2. Contextualização do problema da investigação

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 67), "... o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto". Seguindo esta linha de pensamento como ponto de partida para o desenvolvimento do estudo, procuramos formular o problema de investigação.

Na sociedade atual, as organizações estão constantemente presentes em todos os aspetos da nossa vida. As organizações embora não sejam uma descoberta da sociedade contemporânea, as mudanças que têm surgido ao longo dos tempos, contribuíram para que estas cada vez mais se tenham vindo a especializar no sentido de cumprirem determinados fins e objetivos.

Neste sentido, é difícil não associar a escola ao contexto organizacional, pode-se mesmo atribuir a esta instituição o estatuto de uma organização especial, já que praticamente todas as pessoas passam aí uma parte da sua vida. Neste contexto, Lima (1998, p. 48) entende que é "difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola". A sua existência encontra-se condicionada à ação que os indivíduos desenvolvem nela no quotidiano, quer seja para a sua manutenção, quer para a continuação da mesma.

No sistema educativo, a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que estabelece o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro), preconiza a auto-avaliação como a modalidade de avaliação a realizar em cada escola ou Agrupamento de Escolas, com carácter obrigatório e permanente.

Analisando a referida lei, concretamente o artigo nº. 3, deparamo-nos com alguns dos objetivos do processo de avaliação das escolas:

- ◆ promover "uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas" (alínea c);
- ◆ "... incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade" (alínea d);
- ◆ "Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo..." (alínea e);

- ◆ “Promover uma cultura de melhoria continuada” (alínea h).

Contudo, apesar de intencionalmente se pretender um sistema educativo de qualidade, na realidade, são várias as questões que se levantam na operacionalidade dos procedimentos a adotar para atingir este objetivo. O processo de autoavaliação das escolas exige que cada instituição adote mecanismos de reflexão e identificação de aspetos a melhorar, assim como, a definição de estratégias eficazes que se traduzam numa melhoria da qualidade do sistema educativo dessa mesma organização escolar.

Daqui resulta a formulação do problema de investigação que pretendemos desenvolver.

A questão central é a seguinte:

- Qual o contributo do processo de autoavaliação no Agrupamento para a melhoria na prestação do serviço educativo?

Daqui resulta a formulação de mais algumas sub-questões que pretendemos investigar. As sub-questões são as seguintes:

- Quais são as práticas do processo de autoavaliação no Agrupamento?
- Em que medida os documentos estruturantes influenciam o processo de autoavaliação no Agrupamento?
- Quais os efeitos que a avaliação externa exerceu no processo de autoavaliação no Agrupamento?
- Qual o contributo do processo de autoavaliação para a melhoria da prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível:
 - adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos?
 - metodologias experimentais no ensino?
 - acompanhamento e supervisão da prática letiva?
- Quais foram os fatores facilitadores e/ou constrangedores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

3. Objetivos da investigação

A avaliação surge, como um instrumento que influencia, as organizações educativas. A conjugação das duas vertentes da avaliação de escolas, quer a interna, quer a externa, apresenta-se como essencial para que as escolas melhorem e se desenvolvam. No entanto, é a auto-avaliação a vertente de 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, p. 229).

Com a presente investigação, procuramos compreender até que ponto o processo de autoavaliação das escolas promove a melhoria na prestação do serviço educativo, num Agrupamento de Escolas, constituindo assim o principal objetivo do estudo.

Para o desenvolvimento da nossa investigação tencionamos promovê-la em torno dos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as práticas inerentes ao processo de autoavaliação no Agrupamento.
- Conhecer de que modo os documentos estruturantes influenciam o processo de Autoavaliação no Agrupamento.
- Identificar os efeitos que a avaliação externa exerceu no processo de autoavaliação no Agrupamento.
- Identificar evidências do contributo do processo de autoavaliação para a melhoria na prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível:
 - adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos.
 - metodologias experimentais no ensino.
 - acompanhamento e supervisão da prática letiva.
- Identificar os fatores facilitadores e/ou constrangedores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento.

Segundo Lessard-Herbert *et al* (1994, p. 95), as metodologias qualitativas “privilegiam o contexto da descoberta como contexto de partida de uma investigação (aquando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo)”, tendo em conta os pressupostos apresentados neste trabalho, não foram formuladas hipóteses de investigação, pois o nosso estudo não tem o objetivo de confirmar ou infirmar qualquer teoria. Bogdan & Biklen, referem que, na investigação qualitativa os investigadores, “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (1994, p. 50).

Dentro da temática que pretendemos explorar, estas são as linhas orientadoras e condutoras que a autora vai desenvolver nesta investigação.

4. Estrutura da investigação

Esta investigação decorreu, ao longo ano letivo 2021/2022, correspondente ao 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Administração Educacional.

Do ponto de vista metodológico, optamos por eleger o estudo de caso como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do nosso estudo e as limitações temporais para a realização do mesmo. Utilizou-se, desta forma, uma metodologia de natureza descritiva/interpretativa, recorrendo à análise documental e à entrevista, como técnica de recolha de dados. Na seleção do objeto de estudo, neste caso, o processo de autoavaliação do Agrupamento a estudar, pesou o facto de termos amigos a lecionar na escola, situação que facilitou os contactos e o trabalho em si e vamos designar esta instituição escolar, com o nome fictício de Agrupamento de Escolas Alfa², por referência à sua tipologia. Embora o nosso trabalho tenha decorrido, no ano letivo de 2021/2022, a recolha dos dados incidiu, essencialmente, sobre factos ocorridos desde da última ação avaliativa (2º ciclo avaliativo – novembro de 2011), até ao ano letivo 2020/2021.

Em termos de estrutura, este trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, cinco capítulos, conclusão, seguindo-se as referências bibliográficas e legislativas e por último os apêndices.

Na introdução, constam, a justificação, as questões, os objetivos e uma sintética referência à estrutura desta investigação, algumas considerações metodológicas que a orientaram a investigação e o desenho deste trabalho.

No capítulo I, construímos um quadro teórico de forma a suportar e explicar os dados recolhidos na investigação empírica. Iniciamos este capítulo com uma incursão na concepção da escola como organização, seguida da caracterização e especificidades e fazendo referência aos modelos organizacionais da escola. A escolha do quadro teórico da análise organizacional desta investigação, prendeu-se com a necessidade de aplicar vários focos que permitissem uma perceção multifacetada e globalizante da temática em estudo.

A avaliação institucional escolar e a sua conceptualização constituiu o capítulo II, onde apresentamos o enquadramento teórico do conceito de avaliação institucional escolar, os paradigmas, as modalidades de avaliação de escolas, dedicando especial relevo à avaliação interna/autoavaliação, à

²Do protocolo que estabelecemos com o órgão de gestão, constava a garantia de anonimato da escola.

avaliação externa, e por fim, as finalidades da avaliação institucional como estratégia de melhoria na prestação do serviço educativo.

No capítulo III, inerente ao próprio estudo, tornou-se necessário realizar uma abordagem sumária sobre a prestação do serviço educativo, a sua conceptualização e indicadores do quadro de referência. A terminar, reportamo-nos ao enquadramento teórico dos movimentos de melhoria das escolas, nomeadamente, escolas eficazes, melhoria das escolas e a melhoria da eficácia da escola;

No capítulo IV, realizamos a caracterização do Agrupamento de Escolas, assim como, dos atores educativos, apresentamos a fundamentação das opções metodológicas, descrevendo todo o processo investigativo, bem como, os procedimentos efetuados para a recolha de dados e as técnicas de tratamento;

O Capítulo V, procedemos à apresentação, descrição e análise dos dados obtidos, tendo como suporte o enquadramento teórico que fundamenta o estudo, os objetivos do nosso trabalho e todos os dados que recolhemos e organizamos;

Por último, mas não menos importante, apresenta-se a conclusão, onde enfatizamos as principais conclusões e reflexões sobre os resultados obtidos no estudo e alertamos para alguns constrangimentos e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho. Conscientes de não termos esgotado a problemática, terminamos o nosso trabalho deixando em aberto um possível estudo sobre as implicações da auto-avaliação, na melhoria da comunidade envolvente:

Segue-se a bibliografia e a legislação consultada e que tornou possível a realização deste estudo.

Por fim, expomos os Apêndices - inserimos alguns materiais que serviram de apoio à concretização deste trabalho de investigação, nomeadamente o guião das entrevistas, o protocolo da investigação com o diretor do Agrupamento, a declaração de consentimento para a divulgação da entrevista, a grelha de análise dos documentos e entrevistas e, por fim, a transcrição das entrevistas.

Capítulo I – A escola como organização

“O estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão”

(Barroso, 2005, p. 55)

Neste capítulo procuramos conceptualizar a escola do ponto de vista organizacional, de forma a compreender melhor as organizações, enquadrando as especificidades das organizações educativas. Os processos de avaliação das escolas acontecem em contextos organizativos, desta forma começamos por aprofundar e explorar alguns conceitos e aspetos teóricos presentes na literatura, que entendemos necessários para uma melhor compreensão e clarificação da dimensão organizacional da instituição educacional.

1.1 Organização: conceito e características

A vida em sociedade depende das organizações dos cidadãos que as integram e que, simultaneamente, vão usufruindo delas. A sociedade constitui um todo organizacional. Passamos uma grande parte do nosso tempo vivendo ou trabalhando no seu interior, inseridos nas mais variadas organizações, como se pode perceber pela seguinte transcrição:

Se examinássemos as nossas vidas, a maioria de nós concluiria que as organizações invadem tanto a sociedade como a nossa vida particular. Diariamente estamos em contacto com as organizações. [...] De facto, a nossa sociedade desenvolveu-se graças à criação de organizações especializadas que fornecem bens e serviços de que ela precisa. É duvidoso que o esforço de uma pessoa isolada pudesse fazer muita coisa dentro da nossa sociedade. Na realidade, estamos numa sociedade organizacional [...] (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1988, p. 23-24).

A produção de bens e serviços não pode ser desenvolvida por pessoas a trabalharem isoladamente, desta forma, “quanto mais industrializada for a sociedade, tanto mais numerosas e complexas se tornam as organizações” (Chiavenato, 2005, p. 19).

No que concerne à etimologia da palavra *organização*, Cardona Andújar (2001, p. 4-5), refere que esta foi construída (Figura 1) a partir do vocábulo grego *órganon*, que se traduz em ação, obra, trabalho, disposição e ordem, e do vocábulo do latim *ordinatio* que segundo este autor se reporta à “disposição ordenada dos diversos elementos de um todo, com o objetivo de conseguir com eles a maior eficiência no funcionamento do conjunto” (2001, p. 5).

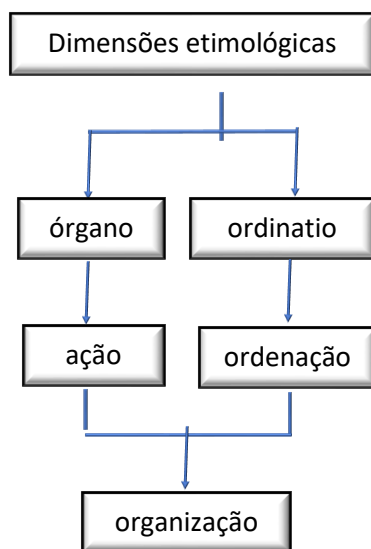


Figura 1- Síntese etimológica da palavra organização. Retirado de Cardona Andújar (2001, p. 5).

O conceito de organização é complexo e com definições diversas, ao longo do tempo têm surgido várias abordagens teóricas sobre as organizações. Embora a definição do conceito de organização nem sempre usufrua de uma grande consensualidade entre os investigadores, contudo a sua concetualização apresenta esta dualidade, que emerge da própria etimologia da palavra.

De acordo com Etzioni (1984, p. 3) as organizações são “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”. Neste contexto as organizações, enquanto unidades sociais, são compostas por pessoas e grupos de pessoas que interagem entre si para que se possam atingir determinados objetivos específicos, sendo planeada

e estruturada nesta perspetiva. Nesta linha de pensamento, Etzioni aponta como características das organizações:

(1) divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, que não são causais ou estabelecidas por tradição, mas planejadas intencionalmente a fim de intensificar a realização de objectivos específicos; (2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para os seus objectivos; esses centros de poder precisam também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência; (3) substituição do pessoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras para as tarefas (1984, p. 3).

Blau & Scott (1970, p. 18) afirmam que “o facto de uma organização ter sido formalmente estabelecida não significa que todas as actividades e interacções de seus membros estejam estritamente conformes com os esquemas oficiais” e desta forma, funcionem de acordo com uma racionalidade preestabelecida. Para estes autores, a compreensão da natureza de uma organização formal impõe que para além da hierarquia formal de autoridade e das regras oficiais, se tenha também em conta, as “redes de relações informais e as normas extraoficiais”, já que os “padrões formalmente instituídos e aqueles que aparecem informalmente se entrelaçam inextricavelmente” (1970, p. 19).

Na ótica de Scott, as organizações são “coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada” (1987, p. 22), salientando não apenas as características distintivas das organizações, mas igualmente a sua estrutura normativa. Nas organizações existem grupos de pessoas orientadas para alcançar metas explícitas e específicas, o que pressupõe a existência de relações de cooperação entre elas e a coordenação formal das suas ações. Deste sistema de relações sociais que se estabelecem são criadas estruturas, assim como, definidos procedimentos altamente formalizados. De acordo com Scott (1987), esta *formalização* acarreta que as regras que regem os comportamentos sejam expostas de um modo específico e explícito e os papéis que cada um desempenha, assim como, a relação entre os diversos papéis sejam impostas aos indivíduos, sem ter em conta as suas qualidades pessoais, para a posição que ocupam na estrutura.

Bilhim (1996, p. 21) considera que a palavra organização apresenta uma dualidade no significado, pois

por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública. Por outro, o mesmo termo designa certas condutas sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins, a integração dos diversos membros numa unidade coerente.

Ainda de acordo com este autor, as organizações apresentam as seguintes características: “são grupos de duas ou mais pessoas; há, entre elas, relações de cooperação; é necessária a coordenação formal de acções; caracterizam-se pela prossecução de metas; há diferenciação de funções; há estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras” (Bilhim, 1996, p. 22). Na ótica de Bilhim uma organização apresenta três aspetos que integram os objetos de estudo na teoria das organizações:

Em primeiro lugar, [...] descreve e informa como as organizações estão organizadas. Em segundo lugar, explica a razão por que os indivíduos, os grupos e os sistemas organizacionais revelam um determinado comportamento. Em terceiro lugar, dá orientações sobre como podem as mesmas ser mudadas para se tornarem mais eficazes (1996, p. 24).

Para Friedberg (1999, p. 51), a organização é “ao mesmo tempo um estado e uma dinâmica”. A noção de estado é direccionada para o objeto social e a noção de dinâmica “remete para os processos através dos quais os indivíduos ajustam os seus comportamentos e coordenam as suas condutas na senda de uma acção colectiva” Friedberg (1999, p. 51). Este autor demonstra um especial interesse sobre a componente dinâmica das organizações, realizando “uma reflexão sobre as condições e os mecanismos de regulação da acção de um conjunto de actores interdependentes, mas também relativamente autónomos” Friedberg (1999, p. 51).

Para, Lima *et al.* (2006), os membros da organização, devem ser atores sociais e não apenas simples apêndices sociais: os comportamentos organizacionais são interpretados como ações sociais estruturadas e organizadas dentro do contexto da organização, ultrapassando o sentido de atos puramente mecânicos com finalidades produtivas. Neste seguimento, as organizações, enquanto sistemas sociais, devem privilegiar ações estruturadas e organizadas, adotando o estatuto de espaços definidores de identidades, abarcando um conjunto de crenças e valores, que lhe conferem uma especificidade própria.

Não obstante cada noção de organização se encontrar ligada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes, de acordo com a complexidade das organizações, os conceitos expressos não podem ser considerados exclusivos mas, pelo contrário, complementam-se, criando uma conceptualização mais global da organização.

1.2 Organização Escolar

Das várias organizações existentes na nossa sociedade, a escola é uma das mais relevantes, pois, de um certo modo, tendencialmente exerce influência sobre todas as outras. A especificidade da escola, relativamente a outras organizações, tem vindo a promover o seu estudo, constituindo uma das áreas de reflexão do pensamento educacional.

1.2.1 Conceptualização da escola como organização

Muitas são as palavras e expressões usadas no nosso dia-a-dia, para traduzirem realidades restritas e amplas, confundindo-se muitas vezes a sua definição, conduzindo a que o seu conceito não seja entendido por todos da mesma forma. O conceito “escola” exige uma clarificação do que se entende, decifrando o sentido semântico da sua utilização.

Segundo Formosinho, uma forma muito simples de aclarar o que é referido como escola seria consultar as antigas Páginas Amarelas onde “aparecem escolas agrícolas, de arte, de ballet, de beleza, centros de explicações, escolas de contabilidade e comércio, de condução, por correspondência, de dactilografia, de dança, de enfermagem, de equitação, de ginástica, primárias, profissionais” (2005, p. 37). Todas estas organizações são escolas, contudo existem particularidades que as permitem distinguir entre si.

À escola, tradicionalmente era atribuída a função de instruir, porém, atualmente é convicção que outras dimensões educativas indispensáveis ao desenvolvimento das crianças, estão a ela ligadas.

Como afirma Lima (1998, p. 41),

convém recordar que a escola surge como uma extensão da família e que, sobretudo a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das suas funções alargar e

complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferiram ao Estado maior controlo sobre a educação da geração jovem.

Para Santos Silva (2002, p. 53), a escola nunca teve o monopólio da educação, para além da família, o contexto de trabalho, o círculo de vizinhança ou amigos, a imprensa, a associação religiosa, política, sindical ou recreativa, são modalidades e medidas variáveis, que funcionam como poderosos fatores de formação e socialização.

A escola relaciona-se com o ambiente que a rodeia, ela não se concebe isolada. Como afirma, Santos Silva (2002, p. 53):

a escola não pode fechar-se sobre si própria, resistindo às mudanças rápidas da contemporaneidade e diabolizando o que concorre e interpela a sua rotina, trate-se das novas tecnologias de informação e comunicação, da televisão comercial ou dos valores e linguagens amplificados pela cultura *pop*.

Segundo Afonso (2002, p. 9), cada escola em particular tem a sua lógica de desenvolvimento própria, cristalizada em rotinas e padrões de relacionamentos estabilizados pelos jogos de poder entre os vários atores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das atividades do quotidiano. Como explica este autor, as escolas são:

sistemas de acção concreta, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade política que lhes permite trabalhar internamente as reformas decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria.

Nesta perspetiva, e de acordo com a ótica que alguns autores têm sobre a “escola” somos levados a ver a escola como organização. Como afirma Lima (1998, p. 47),

o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados. Mas a escola dos nossos dias é muitas vezes apreendida como uma realidade objectivada, como um dado que nos é imposto (...) a escola, constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.

Fazendo uma análise conceptual da escola como organização, importa referir que enquanto objeto de estudo das ciências da educação, apresenta-se no contexto português como um fenómeno

relativamente recente. A escola como organização tornou-se objeto de estudo, essencialmente, a partir dos anos 70.

Lima, situa nos finais da década de 80 e na primeira dos anos 90 do século XX o interesse de vários investigadores em Portugal pelo estudo da escola como organização, argumentando que alguns estudos realizados levaram a originar uma “sociologia da organização escolar” (1996, p. 28). Neste propósito, Barroso refere que a sociologia das organizações educativas nas dinâmicas da administração educacional, foi muito importante,

para uma diversificação das perspetivas teóricas e disciplinares no estudo dos fenómenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direcção às dimensões culturais e micropolíticas, às estratégias dos actores e às dinâmicas da sua acção organizada (2002, p. 300).

Para Lima (1998), a realidade da escola como organização tem ganho a anuência entre os investigadores das organizações, ainda que no terreno educativo, esta visão seja percebida com alguma desconfiança, devido à especificidade da ação educativa e, possivelmente, aos “receios da introdução de elementos de tipo empresarial, de critérios economicistas, de introdução de novas formas de controlo (...), ou das consequências que poderão resultar de uma insistência em comparações com os processos produtivos em geral, e os industriais em particular” (1998, p. 63). Ainda segundo este autor, embora pareça existir unanimidade, entre os diversos trabalhos e autores, relativamente à afirmação de que a escola é uma organização, o mesmo não ocorre com “as razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes, e as propriedades organizacionais atribuídas” (1998, p. 63), refletindo a existência de uma pluralidade de discursos e de perspetivas em torno conceito.

De acordo com Lima, as organizações escolares apresentam-se, pelo mesmo em parte, como um “*locus* de reprodução normativa” (1998), no entanto, a ação organizacional não pode ser caracterizada pela aplicação de normativos e prescrições oficiais, uma vez que simultaneamente com as normas e regulamentos oficiais coexistem as pessoas, com os seus valores e concepções que direcionam e influenciam a ação organizacional, atuando como elementos que selecionam, interpretam e readaptam as regras estabelecidas. Neste contexto, Lima defende que as organizações “são sempre as pessoas em interacção social” e que os atores escolares não se limitam a jogar “apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as

regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”, ou seja, beneficiam “sempre de margens de autonomia relativa” (1998, p. 582).

Nóvoa (1992, p. 19), numa análise realizada no início dos anos noventa, considera que as preocupações da investigação educacional passaram por cinco fases distintas. Este autor, refere que a primeira ocorreu até aos anos 50, centrando-se no indivíduo-aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afetiva e motora). Nesta fase, as ideias privilegiam as metodologias de ensino. A segunda, ao longo dos anos 50/60 recaiu nas interações realizadas no processo educativo, mais propriamente nas salas de aula, conduzindo a pedagogias não diretivas. Assinala-se que, nesta fase os saberes escolares perderam um pouco o valor que vinham apresentando, centrando-se a preocupação na valorização das vivências escolares. Ao longo dos anos 60/70, caracteriza-se uma terceira fase, marcada por alterações na pedagogia institucional centrando-se praticamente no sistema educativo, recorrendo a metodologias de intervenção social e análise política. Na quarta fase, vigente nos anos 70/80, voltou a centrar-se na turma-sala de aula, assistindo-se ao desenvolvimento de orientações pedagógicas, no sentido da racionalização e da eficácia do ensino. Por fim, a última fase, ocorrida nos anos 80/90, passa-se para a valorização de uma pedagogia centrada na escola-organização.

Segundo Nóvoa (1992), a visão da escola como organização apresenta-se, não só com uma questão política ou ideológica e de uma necessidade técnica ou administrativa, mas também como uma questão científica e pedagógica. Este autor acrescenta ainda que “é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados”, assim a contextualização da escola como organização permitirá “contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo” (1992, p. 20).

Nos primeiros anos do século XXI, de acordo com a visão de Torres & Palhares, sobre a escola recaem “os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva” (2009, p. 125).

É neste enquadramento que a escola enquanto organização social complexa e multifacetada, com atores que apresentam diferentes valores e linhas orientadoras, deve ser vista como um lugar privilegiado e impulsionador de uma formação global e equilibrada dos alunos. A instituição escolar é um empreendimento humano, é uma organização histórica, cultural e política, com funções de aprendizagem e de formação dos indivíduos.

1.2.2 Especificidades da organização escolar

Considerando que as organizações escolares apresentam características semelhantes a qualquer outra organização, através de uma análise comparativa é possível concluir que a escola como uma organização tem aspetos especiais “que a convertem numa organização peculiar e irrepetível” (Santos Guerra, 2001, p. 71). Para a compreensão do funcionamento, das limitações da realidade organizacional das escolas, torna-se necessário analisar as particularidades das organizações escolares, que apresentam características diferentes de outras organizações existentes na nossa sociedade.

Bush (1986), realiza uma síntese, relativa às principais características das “singularidades” das organizações educativas. Referindo algumas dessas características, ressaltamos as seguintes: dificuldade na avaliação da prossecução dos objetivos; ambiguidade e indefinição das metas; o caráter problemático da tecnologia; a natureza sistémica da organização: débil articulação; a natureza das relações; os múltiplos campos de intervenção do trabalho docente e a falta de preparação técnica; a falta de tempo para as tarefas de gestão organizacional e as limitações à autonomia.

Uma das “singularidades” indicada por Bush (1986), está relacionada com a dificuldade em avaliar se os objetivos são ou não atingidos. Nas organizações educativas os objetivos não são no geral quantificáveis, ao contrário das organizações empresariais onde estão relacionados com critérios económicos. De acordo com a visão deste autor, referindo-se às organizações educativas, ele questiona: “como podemos avaliar a prossecução da socialização de uma pessoa, ou o seu nível de desenvolvimento individual?” (1986, p. 5). Nas organizações educativas, a educação dos alunos, apenas pode ser mensurável pelos resultados escolares obtidos nos exames finais, que se vão traduzindo nos rankings das escolas. Porém, tal como afirma Bush (1986, p. 5), se nos limitarmos a essa base de avaliação, podemos “obter apenas uma visão simplista do desempenho desta organização, minimizando ou ignorando outros critérios”, que podem intervir na prossecução dos objetivos. Contrariamente às outras organizações em que se podem avaliar com rigor e credibilidade os resultados, na escola, grandes são as dificuldades devido à ausência de bases aceitáveis para realizar essa aferição.

Segundo Bush (1986, p. 5), outra das “singularidades” da escola, está relacionada com a ambiguidade e indefinição de metas, uma vez que “os objetivos das instituições de ensino são mais

difíceis de definir que os das organizações comerciais [ou empresariais]”. Este autor refere que nas organizações escolares existem metas muito ambiciosas, uma vez que “espera-se que desenvolvam as capacidades dos indivíduos, ensinem valores e princípios morais, que sejam responsáveis pelos alunos por períodos definidos, preparando-os para um nível de estudos superior ou para desempenho de uma profissão” (1986, p. 5). Nestas organizações escolares, embora existam metas tal como acontece nas outras, neste caso, estas metas estão muito caracterizadas pela falta de clareza e pela ambiguidade, conforme indica Gonzalez cada meta “admite muitas interpretações, com frequência diferentes, por parte dos diversos agentes envolvidos na atividade educativa” (2008, p. 33). Ainda segundo esta autora, a dificuldade é grande na clarificação e priorização das metas, uma vez que

cada membro funcione baseando-se nas suas próprias interpretações pessoais, acerca do significado de uma determinada meta, ou que se desconheçam as metas que sustentam determinadas decisões ou acções da organização ou, ainda, que as diferentes partes da organização tenham cada uma delas, metas claras e consensuais, mas que são alheias, ou ignoradas pelas restantes unidades da organização. (2008, p. 33)

A questão referente ao carácter problemático da tecnologia, prende-se com o foco da ação organizacional, que é o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Bush (1986, p. 6) refere que os alunos, como participantes ativos neste “processo produtivo”, apresentam diferenças significativas na matéria-prima comparativamente com as organizações empresariais, uma vez que “não podem ser processados, programados ou manipulados”. Ainda neste ponto, segundo a visão de Gonzalez (2008, p. 35), o que se desenvolve na sala de aula, é uma ação que acaba por não ter “um carácter técnico e preciso, mas ambíguo e incerto, uma vez que não se pode prever totalmente como trabalhar e quais os resultados; os procedimentos e as regras de actuação não funcionam com consistência, previsibilidade, ou imparcialidade burocrática”.

As organizações escolares, segundo Bush (1986), apresentam uma estrutura organizacional e de gestão fragmentada, o que a diferencia da gestão realizada nos restantes tipos de organizações. Esta “singularidade” apresentada por este autor nas organizações escolares, relaciona-se segundo este, no facto dos processos de tomada de decisão serem significativamente influenciados por diversos agentes de pressão externos, onde se podem incluir grupos de pressão de ordem central e de ordem local. Importa, contudo, realçar que a resposta aos diversos grupos de pressão externa origina “uma certa desconexão (débil articulação) entre os meios e os fins (...) ; entre as acções e as intenções (...);

entre os processos desenvolvidos e os resultados” (Gonzalez, 2008, p. 37). Bush (1986) assinala que “vários centros de decisão no que se refere à gestão da escola”, nas organizações escolares, o que conduz a uma fragmentação na estrutura da organização. Comparando com outro tipo de organizações em que é possível uma identificação clara das responsabilidades ao nível das decisões administrativas, nomeadamente como acontece nas empresas, nas instituições escolares devido a toda a fragmentação existente na sua estruturação perde-se essa capacidade de reconhecimento.

Na organização educacional, a natureza das relações existentes é muito condicionada pela grande proximidade existente entre os gestores escolares e os professores. Este tipo de relações também corresponde a uma das especificidades desta organização, já que apresentam algumas particularidades relativamente a outras organizações. Para Bush (1986), os gestores escolares muitas vezes apresentam o mesmo *background* profissional e partilham os mesmos valores com os restantes professores, o que influencia a gestão escolar e as relações entre os membros da organização.

Numa escola devido à multiplicidade de campos de intervenção, o papel desempenhado pelos vários elementos escolares é crucial, nomeadamente o do pessoal docente. Devido à exigência e à expectativa que recai sobre estas organizações, os profissionais docentes que nela trabalham são obrigados a desenvolver um conjunto de competências em áreas muito diversas, tais como: “curricular, administrativo, serviços, recursos humanos e gestão institucional” (Antúñez, 2006, p. 23). Devido a este facto, “alcançar um alto grau de competência profissional apresenta-se realmente difícil para os professores e professoras dada a variedade de tarefas geradas pela natureza do seu trabalho” (Antúñez, 2006, p. 24).

Na síntese de diferenciação das organizações educativas das restantes organizações, Bush (1986) aponta a falta de tempo para as tarefas de gestão organizacional, como outra das “singularidades”. Nas organizações educacionais, o fator tempo é crucial, já que todas as tarefas de gestão e administração das escolas são realizadas por professores. Estes atores educativos que participam em todo este processo de gestão, para além destas tarefas, na maioria das vezes, dividem o seu tempo com a sua componente da prática pedagógica, dispendo de uma carga horária muito reduzida para o seu desenvolvimento. Para Bush (1986, p. 7), “esta limitação de tempo tem sérias implicações para a natureza da gestão das organizações escolares, revertendo a tomada de decisão, muitas vezes, para aqueles que simplesmente estão disponíveis”.

Por fim, da síntese apresentada por Bush (1986) resulta outra especificidade com que se debatem as organizações escolares, que são as limitações à sua autonomia. Como afirma Lima, as

organizações escolares aqui em Portugal, estão condicionadas à “sua condição de organizações centralmente periféricas” (2011, p. 45), uma vez que são geridas a partir da ação do poder central. Toda a legislação (normativos, regras, orientações, entre outras), emanada através do poder central, condiciona fortemente qualquer tomada de posição por parte da organização escolar. Embora o discurso político aponte no sentido de uma maior autonomia a nível da instituição escolar, na realidade elas não detêm qualquer tipo de autoridade que as permita autonomamente assumirem as respetivas responsabilidades. Devido a todo este panorama na organização escolar, dificilmente é possível executar as tarefas “quando facilmente a autoridade pode ser questionada, a capacidade e legitimação para a tomada de decisão é incerta e as zonas de autonomia muito reduzidas” (Antúñez, 2006, p. 30).

Lima (1998, p. 61) refere de uma forma precisa as principais diferenças da escola, comparativamente a outras organizações, enunciando as características que as distinguem:

É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?).

As múltiplas abordagens constituem mais do que evidência de que a especificidade da escola, relativamente a outras organizações, conduziu a que o seu estudo seja uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais visível nos últimos tempos.

De acordo com, Alaiz *et. al.* (2003, p. 26), as especificidades da organização escolar passam pelo:

- O mesmo tipo de formação dos dirigentes e dos professores;
- A diferente percepção, valorização e avaliação dos objetivos da escola pelos diversos atores;
- A dificuldade do exercício hierárquico da autoridade pelo facto da estrutura interna aparecer debilmente articulada;
- O sentimento/prática de uma cultura individualista dos professores.

Segundo Díaz (2003, p. 19), “as instituições educativas são realidades muito complexas nas quais interagem elementos de natureza muito diversa (recursos físicos e financeiros, alunos, professores) que, por sua vez, se vêem influenciados pelo meio em que a escola desenvolve as suas actividades”. Ainda de acordo com este autor, as organizações educativas apresentam uma série de características que evidenciam a sua especificidade face às organizações ditas convencionais, nomeadamente:

- “propõem-se alcançar múltiplas metas, devido à diversidade de actividades que se realizam no seu interior (resultados cognitivos, processos de socialização, gestão administrativa, etc.)”;
- têm uma estrutura de funcionamento interno que “costuma estar bastante disseminada por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos directivos e estes componentes têm um alto grau de autonomia”;
- têm “falta de uma planificação e gestão administrativa próprias o que leva a que muitas das decisões que se tomam em determinado momento não obedecem a padrões de gestão sustentáveis no tempo, dado que são produto de situações muito concretas”;
- revelam a “inexistência de uma tecnologia específica que caracterize o processo de produção que se realiza nas escolas. As actividades educativas não se podem tipificar de maneira óptima, porque dependem de situações e circunstâncias muito particulares definidas pelo comportamento individual dos seus actores”;
- têm recursos humanos que costumam “realizar actividades muito diversas, o que supõe que tenham de desempenhar vários papéis relacionados com os objectivos da escola”;
- têm recursos económicos que “dependem mais de considerações de natureza política do que de critérios de eficiência económica”;
- têm como objetivo de referência os alunos, os quais correspondem a distintas caracterizações, podendo “ser considerados como um produto do processo escolar, como um cliente ou como um membro de pleno direito da organização”;

- têm carácter aberto face ao meio envolvente, tornando-as muito vulneráveis às mudanças culturais, sociais, políticas e económicas de cada momento; (2003, p. 19 – 20).

Várias são as características que dão para identificar a escola, segundo Arroteia (2008, p. 155)

esta tem de garantir um grande número de funções que favoreçam a socialização e a promoção sociocultural e afectiva dos seus alunos. Estes atributos são indispensáveis para o desenvolvimento do seu espírito crítico e para a aquisição de conhecimentos empíricos, científicos e especializados, que garantem o seu desempenho e inserção socioprofissional, a socialização, inclusão social e as práticas de cidadania.

De acordo com Bolívar (2003, p. 167), cada organização escolar tem a sua própria cultura, contexto e “histórias” o que não permite trabalhar à base de fórmulas e conteúdos semelhantes. Cada escola determina as suas prioridades e as formas de as alcançar, pelo que nem todos os processos formativos e de inovação alcançam os mesmos resultados.

1.3 Modos de olhar a organização escolar: avaliação da escola no âmbito dos modelos organizacionais

O estudo das organizações no âmbito das Ciências Sociais, tem evoluído , tal como refere Sá, “nas últimas três a quatro décadas em que os cientistas sociais tornaram o fenómeno organizacional como objeto de estudo sistemático, tendo-se desde então, desenvolvido pressupostos, imagens, metáforas e dimensões “dignas” de estudo” (1997, p. 63).

Para entender a avaliação das escolas numa perspetiva organizacional, torna-se fundamental convocar os modelos organizacionais, tal como refere Lima (2002a, p. 25),

(...) 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 processos, e, entre outros elementos, definir modalidades,

instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando “os dados obtidos” e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis organizacionais.

Segundo Silva (2011, p. 59), “a estratégia pluriparadigmática parece ser a mais adequada para focar as organizações educativas”. De acordo com a perspetiva deste autor, perante a complexidade das organizações educativas, a adoção de um único modelo teórico no estudo das organizações educativas, revela-se insuficiente para a captação e compreensão da realidade, na medida em que, ao destacar uma determinada faceta da organização, permite obter apenas uma visão parcelar da mesma, o que nos remete para interpretações restritivas. Para Silva (2011, p. 61),

a alternativa consiste em gerar um prisma de leitura sincrético e articulador, de que resulte a compreensão da “feição híbrida da organização” (...) onde sejam notórias as características atribuíveis aos vários modelos, numa inter-relação de elementos que expliquem de forma mais global a complexidade da acção organizacional (...).

Toda esta diversidade de perspectivas pode ser encarado como uma “força” ou uma “fraqueza”, pois se por um lado fica evidente a dinâmica do estudo das organizações, por outro lado o tema pode parecer pouco “consolidado” (Sá, 2011, p. 154).

Tendo em conta, a complexidade e a especificidade das organizações escolares, ao desenvolvermos a investigação sobre a avaliação da escola, optámos por convocar como quadro estruturante do nosso estudo os modelos político e (neo)institucional. Acreditamos que, considerando mais do que um “olhar”, nos possibilita uma visão mais interpretativa do nosso objeto de estudo, permitindo uma análise da dimensão da escola: na vertente política (poder) e institucional (legitimidade). Vamos, nos pontos seguintes, apresentar uma análise simplificada das principais características dos modelos político e (neo)institucional.

1.3.1 A organização escolar à luz do modelo político

O modelo político emerge como um dos modelos alternativos ao estudo das organizações escolares, enquanto realidades sociais complexas. Este modelo interpreta as organizações escolares, através de uma imagem que materializa a escola como “organizações ou entidades políticas complexas” (Bacharach, 1988), ou “arenas de luta e liberdade” (Estêvão, 1998), ou “arenas políticas”,

onde coabitam vários poderes formais e informais. Este modelo permite apresentar uma vertente interpretativa e crítica, promovendo um estudo mais sociológico das organizações (Costa, 1996, p. 74).

Segundo Alves (1999, p. 12):

a perspectiva política valoriza as subjetividades dos actores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio, rompendo-se com a “ideia de organização como uma estrutura racional e estável” e realçando-se “o facto de que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre meios e fins.

Para os vários investigadores do modelo político, as organizações são consideradas como “campos de batalha”, onde os diversos atores ou grupos, desenvolvem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de negociação e conflito, ou seja, promovem uma “ação política”. Nesta perspectiva, a escola é considerada um sistema político em miniatura, onde as palavras-chave no discurso utilizado nesta abordagem organizacional são: negociação, conflito, poder e interesses.

Nas organizações políticas, as decisões emergem através de um processo de negociação. A análise centra-se na distribuição do poder e na negociação entre grupos de interesse. Os grupos de interesse desenvolvem e formam alianças na prossecução dos objetivos particulares. O conflito é considerado como um fenómeno natural e endémico e a gestão é voltada para a regulação do comportamento político.

Partindo do pressuposto que na escola existe uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos de interesse, com objetivos próprios poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados, o modelo político preconiza que “a actividade política é uma dimensão essencial das organizações”, ao mesmo tempo que evidencia que a “autoridade formal é apenas uma das fontes de poder” e que os “conflitos são normais” numa organização (Estêvão, 1998, p. 184).

O reconhecimento do poder como uma dimensão importante da organização torna-se um dos fatores determinantes das estratégias dos indivíduos e grupos, culminando com o estabelecimento das regras do jogo e influenciando nos processos de decisão (Crozier e Freidberg, 1977). Neste “jogo

político”, o poder apresenta uma dimensão central e surge como um dos fatores determinantes das estratégias e dos objetivos dos indivíduos e grupos, que participam como “actores políticos” capazes de afetar o rumo dos acontecimentos impelidos por “um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (Lima, 1998, p. 66).

Para Morgan (1996, p. 153), o modelo político enquanto metáfora ou imagem organizacional ajuda a compreender a “realidade”, evidenciando a centralidade do papel e uso do poder, tal como também referem outros autores que estudam este modelo. Este mesmo autor, paralelamente põe em causa a abordagem linear da racionalidade organizacional ao chamar atenção para a existência de uma diversidade de interesses, de conflitos e de tensões no seio da organização, uma vez que esta é simultaneamente um sistema de competição e de cooperação.

Costa (1996) defende que a organização escolar assenta em algumas características, das quais destaca:

- a escola é um micro sistema político com um funcionamento em tudo semelhante ao sistema político da nossa sociedade atual;
- a conflitualidade de interesses e a luta pelo poder estão sempre presentes no dia a dia;
- os estabelecimentos de ensino são um conjunto de indivíduos, cada um com a sua personalidade e vontades próprias, movidos por objetivos bem definidos, cada um diferenciado pela sua posição hierárquica e pelo respectivo poder que exerce;
- é através de processos de negociação que as decisões são tomadas, gerindo interesses e focos de poder instalados;
- os interesses que existem, individuais ou grupais, dentro e fora da escola, são muito relevantes no funcionamento da escola;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras endêmicas a este tipo de organização escolar.

Este pensamento sobre a organização escolar pressupõe que a escola se organiza à semelhança dos sistemas políticos globais, em que os intervenientes se movem em função de interesses pessoais ou grupais, criando estratégias, mobilizando influências, exercendo poderes, desencadeando conflitos, coligações ou negociações com o propósito de atingir determinados objetivos.

Assim, nesta perspectiva, a organização escolar é vista como um espaço de confrontação, onde cada ator ou grupo utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando-a em seu

proveito, tendo como fim a concretização dos seus objetivos. Esta disputa constante, caracteriza esta dinâmica elevando os níveis de tensão, podendo promover situações de crise que afetam a estabilidade e a coesão da organização.

Nestas organizações, o foco da análise política centra-se na atividade de grupos, tais como, departamentos curriculares, grupos disciplinares, equipas de projetos e outros grupos informais que possam existir e onde se denota a existência de influência/poder. Contudo, entre os diversos grupos de interesse, existem diferenças em termos de valores e objetivos, o que pode conduzir à fragmentação das organizações em grupos que, através de processos de negociação, estabelecem entre si, alianças e coligações, objetivando a consecução das suas metas.

Para Estêvão (1998), as organizações são apresentadas como “coligações de interesses” com racionalidades plurais que, embora tenham diferentes valores, perceções da realidade e até metas de consecução dos seus objetivos, acabam por se intersectar na luta pelo poder, refletido nos processos de negociação que se vão estabelecendo.

Segundo Ball (1989), as escolas são “campos de luta” e de acordo com este autor é necessário a existência de compreensão dos conflitos de modo a se conseguir compreender a natureza das escolas como organizações.

A consideração das organizações escolares como *locus* especialmente orientado ao desenvolvimento da atividade micropolítica tem sido demonstrado por diversos autores, que apresentam importantes argumentos para a compreensão da atividade micropolítica da escola.

O modelo político é um importante instrumento para a análise e compreensão da realidade escolar. O objeto de estudo desta investigação, a autoavaliação das escolas, revela uma dimensão política, já que pode ser usada como instrumento de poder e de controle.

Segundo Rocha (1999, p. 38), a avaliação das escolas “é uma tarefa tendencialmente conflituosa”, já que, dada a sua natureza política, vai intervir nos interesses, nas motivações e nos objetivos dos atores educativos. O facto de existirem interesses em “jogo” e normas estabelecidas para regular a avaliação, conduz a que não seja possível acomodar todas as intenções dos vários atores, remetendo para “zonas de incerteza” que os intervenientes exploram de modo a atingirem os seus objetivos.

Os aspectos conflituais da avaliação, são visíveis ainda na titularidade da avaliação por parte da administração central e na sua utilização enquanto instrumento de controlo sobre as escolas, o que

resulta num cenário onde os atores tendo em conta os seus interesses e objetivos, a confrontam constantemente (Silva & Mendes, 2012).

Resumindo, este modelo coloca em evidência a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância da luta, do poder e do conflito. Não obstante, tem a vantagem de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os vários atores da organização educativa, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança (Lima, 2011).

O modelo político apresenta um importante contributo para explicar alguns aspectos da ação organizacional educativa difíceis de compreender à luz de outras perspetivas. Porém, existem certos aspetos como padrões racionalizadores provenientes de agentes institucionais externos e a influência de regras, nos processos internos da gestão organizacional que deixam de ser compreendidos, tornando incompleta a visão da organização escolar. Para obter uma visão holística da organização escolar é necessário utilizar abordagens que realcem as dimensões de natureza institucional e simbólica.

1.3.2 A organização escolar à luz do modelo (neo)institucional

O modelo (neo)institucional na sua vertente sociológica pode contribuir para a compreensão de algumas dimensões de análise da organização escolar, nomeadamente nas lógicas de ação organizacional em torno dos processos avaliativos que ocorrem nestas organizações.

De acordo com Estêvão (1998, p. 211)

O modelo neo-institucional cada vez mais se posiciona como imprescindível na abordagem sociológica das organizações (...). Este modelo, enfim, possibilita a compreensão também das formas organizacionais racionais cuja explicação não pode ater-se exclusivamente à reiteração da predominância da racionalidade técnica mas também à adopção cerimonial de mitos institucionalizados acerca de formas organizacionais legítimas.

Ainda na esteira deste autor, o neo-institucionalismo não encerra uma perspetiva homogénea devido à pluralidade de abordagens que apresenta (1998, p. 204), por isso, compreende diversas interpretações, correspondentes a vários enfoques, que representarão, por vezes, mais um obstáculo

na compreensão das organizações. Segundo Clegg, esta questão pode resumir-se: por um lado, temos a importância do meio institucional das organizações dominado por aspectos culturais que se podem traduzir na construção das organizações; porém, por outro lado, temos o modo de como os vários atores organizacionais investem nos processos cognitivos para estruturar a realidade.

Uma delas enfatiza (...) o ambiente institucional das organizações como depósito de exemplos culturais que podem ser adoptados na estruturação das organizações” (...) “A segunda variante centra a análise no modo como os actores organizacionais se envolvem em processos cognitivos de construção da realidade (Clegg, 1998, p. 94).

Para vários autores, assim como, para Sá, a perspectiva institucional “não constitui ainda um quadro teórico consolidado” (2011, p. 157). Porém, devido à grande diversidade de estudos dentro desta temática, a sua contribuição tem sido fundamental para conferir uma centralidade a esta perspectiva teórica.

A partir dos finais dos anos setenta do século passado, com os trabalhos de Meyer & Rowan (1977) e também Zucker (1977), a abordagem (neo)institucional apresenta as suas raízes, assumindo-se como uma alternativa a outras abordagens. Com esta perspectiva passa-se a valorizar o papel das instituições tendo como suporte regras culturais (cultural accounts) que modelam e sustentam a estrutura e ação das organizações.

O conceito de instituição apresenta-se como um conceito multifacetado, devido à diversidade de abordagens dos modelos (neo)institucionais, para os autores que colocam a ênfase na vertente sociológica da teoria (neo)institucional, a definição de instituição é fundamentada, tendo como suporte uma base cultural.

Scott (2001) refere que as instituições são estruturas sociais que perduram no tempo, sendo constituídas por elementos culturais/cognitivos, normativos e reguladores que no seu conjunto dão estabilidade e sentido ao comportamento social e apresentam como características; a resistência à mudança; a tendência para serem transmitidas às diversas gerações e para serem mantidas e reproduzidas. Ainda na esteira deste autor, as características referidas decorrem do efeito das regras, normas e crenças culturais que ocorrem como os três elementos fundamentais das instituições.

Segundo Zucker (1999), a institucionalização reproduz o processo no qual os atores individuais comunicam o que socialmente se estipula como adequado. Para esta autora, os atos institucionalizados são estabelecidos como elementos adquiridos da realidade social e como tal

caracterizados pela sua “objectivação” e “exterioridade”. Ainda nesta perspectiva, estes atos manifestam o caráter de “objetivos” quando “são potencialmente repetíveis por outros autores sem alterar o entendimento comum de ato” (1999, p. 129); assim como assumem o caráter de “exteriores” quando “o entendimento subjectivo dos actos é reconstruído como entendimentos intersubjectivos, de tal modo que os actos são vistos como parte do mundo externo” (1999, p. 129).

Estêvão (1998, p. 205), referindo-se ao conceito de instituição, pela vertente sociológica da abordagem (neo)institucional, defende que,

contrariamente ao sentido vulgar deste conceito, as instituições não se definem como organizações socialmente orientadas, mas antes, como unidades sociais e ao mesmo tempo como “cultural accounts”, ou regras culturais, que modelam e dão sentido a entidades e actividades particulares de tal modo que as formas organizacionais assumidas, mais do que decorrerem de respostas a problemas concretos, não passam afinal de “jogos rituais”, de ideologias sociais sancionadas socialmente, ou de teorias que assumem compromissos rituais de prescrições culturais mais amplos.

Os diversos autores que defendem o modelo (neo)institucional, apresentam fundamentos que advogam que os meios institucionais assumem uma particular relevância, na medida em que estabelecem as “lentes” através das quais os atores organizacionais vêem o mundo, assim como, as categorias que possibilitam estruturar a sua ação e pensamento (DiMaggio & Powell, p. 1999). Na linha deste pensamento e tendo em conta os propósitos do modelo (neo)institucional, as organizações são condicionadas por uma multiplicidade de meios institucionais (organizacionais, interorganizacionais, societais e mundiais) que, devido a múltiplas pressões e formas de dominação e de poder, executadas pelos diferentes atores institucionais, as induzem “a integrar na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados e regras racionalizadoras da sociedade” (Estêvão, 1998, p. 206). Desta forma, através de padrões e regras racionalizadores legitimados, os meios institucionais vão modelar as organizações de forma a que estas possam agir em conformidade.

Nesta ordem de ideias, para os teóricos institucionalistas, os meios institucionais são concebidos como fontes de *mitos racionais* (Scott, 1999, p. 219), que as organizações de modo a garantir a legitimidade e a aceitação social e, naturalmente, a sua continuidade, integram de forma isomórfica.

Neste sentido, ao explicarmos como se reproduzem certas práticas não podemos ter apenas em linha de conta, de acordo com Sá “a importância dos mitos racionais e das práticas cerimoniais (...), sendo também necessário saber como se instituíram esses mitos e essas práticas cerimoniais e, sobretudo, que interesses servem” (2004, p. 227).

A institucionalização passa a ser considerada como um processo limitado pela lógica da conformidade às normas culturais aceites na sociedade, aparecendo desta forma os mecanismos isomórficos como estratégias de resposta às pressões e solicitações do meio institucional.

Para Meyer & Rowan (1999, p. 88), o isomorfismo associado ao ambiente institucional remete para algumas consequências que se refletem como importantes para as organizações, particularmente:

(a) incorporam os elementos porque são legitimados externamente, mais do que pela eficiência, (b) utilizam critérios de avaliação externos ou cerimoniais para definir o valor dos elementos estruturais e (c) a dependência relativamente a instituições definidas exteriormente reduz a turbulência e mantém a estabilidade. Em consequência, assume-se que o isomorfismo institucional promove o sucesso e a sobrevivência das organizações.

A avaliação da legitimidade da organização resulta da conformidade com as regras e as leis estabelecidas, isto é, do cumprimento pela organização dos procedimentos formais-legais ou quase-legais previstos (Scott, 2001).

O modelo (neo)institucional torna evidente que a sobrevivência da organização depende da obtenção da legitimidade e da aceitação social, de forma a facilitar a apropriação de recursos, assim como o apoio externo e interno. Neste contexto, as organizações investem na sua identificação com as definições institucionais, promovendo uma alta discrição interna, minimizando a possibilidade de avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura. Estêvão (1998, p. 207), relativamente às organizações educativas salienta que estas,

de um modo cerimonial, investem na identificação com as definições institucionais (de escola, de sucesso, por exemplo); estruturam-se com categorias rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade); mantêm alta discrição interna evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada;

promovem a 'lógica da confiança' e da 'boa fé', a qual vai unir a acção à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização.

Segundo Meyer & Rowan, todas as organizações, mesmo as que têm altos níveis de confiança e boa-fé, tentam resguardar-se de serem submetidas aos rituais de inspeção e avaliação, pois estes podem enfraquecer a sua legitimidade social, uma vez que podem colocar em causa o pressuposto que todos agem com competência e boa-fé. Daí resulta, que segundo estes autores, "as organizações institucionalizadas procurem minimizar as práticas de inspeção e de avaliação internas e externas" (1999, p. 101), tornando-as cerimoniais.

A abordagem (neo)institucional oferece contributos importantes para a análise da dimensão institucional das organizações educativas. Efetivamente, as organizações educativas, enquanto atores (Estêvão, 1998), de forma a não serem questionadas quanto ao sentido da sua existência e, conseqüentemente, obterem a legitimidade organizacional e a aceitação social, integram nas suas estruturas padrões, processos, valores, crenças e rituais, que permitem projetar socialmente a sua imagem. Quando uma organização depende fortemente de constituintes externos, quando o suporte legislativo de normas e requisitos institucionais é forte, ou quando essas normas e regras institucionais já estão fortemente divulgadas e percebidas como sendo a ação correta de realizar os processos, a probabilidade da existência de resistência às pressões institucionais será baixa.

No caso específico do objeto de estudo desta investigação, o processo de autoavaliação da organização escolar, ao tornar-se numa prática que permite avaliar a qualidade da prestação do serviço educativo, expressa uma imagem de credibilidade que por si induz à naturalização dessa mesma imagem, bem como, à institucionalização dessa prática.

A ação educativa das organizações escolares configura-se como um exercício simbólico que pode contribuir para promover a imagem de uma instituição credível, ajudando à legitimação interna e externa da organização e dos protagonistas. Desta forma e, com base nos resultados produzidos na organização escolar, permite apresentar os méritos e a excelência, para atrair possíveis "clientes" interessados na proatividade desta instituição.

Capítulo II – Avaliação institucional escolar e a sua conceptualização

“Avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação.”

(Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p. 58)

Neste capítulo, vamos procurar conceptualizar a avaliação institucional escolar, caracterizando as práticas que lhe são inerentes. Como a temática desta investigação coloca o enfoque na autoavaliação das escolas, procuramos clarificar e caracterizar o conceito e paradigmas de avaliação, a partir da revisão da literatura, nomeadamente, através da análise de documentação relevante, legislação e bibliografia nacional e internacional.

2.1 Evolução do conceito de avaliação

Etimologicamente, a avaliação vem do francês *évaluer*, que significa “determinar valor”. Ao longo dos tempos, o conceito de avaliação tem sofrido alterações segundo o paradigma teórico subjacente. Como refere Bolívar (1994, p. 251), “cada perspetiva teórica é a matriz que define a forma de conceber e fazer avaliação das escolas”.

A evolução do conceito de avaliação conduziu a que tenham sido atribuídos vários significados, de acordo com os contextos social, histórico e político que constituem uma determinada sociedade. Neste ponto, pretendemos desenvolver, ainda que de forma resumida, a evolução e o desenvolvimento do conceito de avaliação educacional.

Com Tyler, em 1942, a avaliação começa a ter um papel mais dinâmico, perspetivando que esta deveria provocar uma melhoria contínua da instrução educacional e do currículo. Tyler, conhecido por muitos como o pai da avaliação educacional, marcou a teoria da avaliação nas décadas de 40, 50 e 60 (séc. XX), considerando que a mesma traduz o confronto dos resultados com os objetivos previamente definidos. Com a implementação deste conceito de avaliação introduziu-se a denominada pedagogia por objetivos, que deixou marcas até aos dias de hoje (Casanova, 1999, p. 19). Nesta

perspetiva, avaliar é realizar uma comparação entre os resultados previstos e os objetivos e resultados obtidos.

Em 1963, Cronbach introduz e evidencia a importância da informação (recolha e uso), para a tomada de decisões: “Quem toma decisões deve possuir um conhecimento muito completo da realidade e, por isso, as informações devem ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes” (Cronbach, citado por Rosales, 1990, p.23). Nesta perspetiva, avaliar é essencialmente reunir informação para decidir.

No final da década de 60 e durante a década de 70, Scriven oferece um importante contributo para uma nova conceção da avaliação, ao reforçar a necessidade de avaliar processos mais do que resultados. Desta forma, introduz os conceitos de avaliação sumativa (ligada aos resultados) e de avaliação formativa (ligada aos processos). Segundo Scriven, avaliar consiste, essencialmente, em emitir um juízo de valor, devendo o avaliador conhecer os objetivos inicialmente definidos, e os critérios de avaliação deverão ser “extraídos do estudo das necessidades daqueles que estão implicados no ensino” (Rosales, 1990, p. 22). Casanova (1999, p. 21), considera que esta forma de ver a avaliação traz para o processo a ideologia do avaliador presente no processo de avaliação. Para ultrapassar esta subjetividade inerente ao processo de avaliação, foi-se desenvolvendo a ideia de definir indicadores, o que veio a traduzir-se na avaliação criterial que confronta o desempenho com um conjunto de critérios previamente definidos. Nesta perspetiva, a avaliação acentua a consideração dos processos e dos resultados.

Nas décadas 70 e 80, Stufflebeam retoma a ideia de Cronbach relativa à importância da avaliação para a tomada de decisões, acrescentando-lhe o seu carácter holístico. Desta forma, concebe a avaliação como o “processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis” (2000, p. 280). Requena (1995, p. 23), evidencia que Stufflebeam tem uma visão sistémica da avaliação, ao considerar quatro tipos de avaliação: avaliação de contexto, avaliação de entrada (input), avaliação do processo e avaliação do produto (output), constituindo a estrutura básica do modelo CIPP (*context, input, process e product*). De acordo com, Silva (2006, p. 217):

A avaliação de contexto como ajuda para a designação das metas;

A avaliação de entrada como ajuda para dar forma às propostas;

A avaliação do processo como guia da sua realização;

A avaliação do produto ao serviço das decisões de reciclagem.

Na linha deste modelo, Stufflebeam & Shinkfield (1993, p. 183) consideram que:

A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos.

No final dos anos 80, para Guba & Lincoln (1989), a avaliação envolve uma dialética contínua de interação, análise crítica e reanálise. Estes autores (1989), apontam na evolução do conceito de avaliação quatro “*gerações de avaliação*”, que apresentam características diferentes na metodologia e na epistemologia: “*geração da medida*”; “*geração da descrição*”; “*geração do julgamento*” e “*geração de referência construtivista*”.

Na perspetiva de Rosales (1990, p. 19), a evolução do conceito de avaliação enquadra-se em três grandes momentos: num primeiro momento – até aos anos 60, a avaliação encontra-se associada ao paradigma quantitativo, positivista em que avaliar é igual a medir; num segundo momento – durante os anos 60, a avaliação vincula-se ao movimento de *accountability*, de responsabilização social e de prestação de contas; num terceiro momento – a partir dos anos 70 – a avaliação segue os novos paradigmas de investigação, com carácter qualitativo, renovando-se o conceito de avaliação, sem, contudo se afastar totalmente do paradigma quantitativo.

Evidencia-se assim que, apesar de ao longo dos diversos períodos o conceito de avaliação ter tido uma grande evolução, este conceito reúne várias particularidades, sendo exemplo disso, o apresentado por De Ketele (1991, p. 266):

A avaliação é o processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e o conjunto de critérios adequadamente escolhidos, de modo a apoiarem a tomada de decisões.

Perante a panóplia de concepções de avaliação, podemos concluir que o conceito é diversificado e dependente, de cada perspetiva teórica que define a forma de conceber e fazer a avaliação. Tal como, considera Stufflebeam (2001), não há nenhuma abordagem avaliativa que funcione melhor do que as outras em todas as situações. A decisão de qual a abordagem ou que

combinação de abordagens melhor se adaptam a cada situação, deve ser precedida por “um estudo concebido e conduzido para ajudar uma determinada audiência a avaliar o mérito e o valor de um determinado objecto” (Stufflebeam, 2001, p. 11).

As conceções de avaliação dependem, essencialmente da origem epistemológica de partida, como refere Santos (2006, p. 218),

todas as propostas têm os seus créditos, as suas vantagens e desvantagens. Cada caso específico, tomando em linha de conta as variáveis em presença, deverá ser objecto de uma determinada abordagem que utilize um modelo ou um *cocktail* de modelos que permitam dar resposta às questões da forma mais adequada.

A avaliação institucional tem sido um tema de grande importância e relevância na maioria dos países europeus, nas últimas décadas. Quando se discorre sobre a avaliação institucional, evoca-se a avaliação concretizada dentro de uma organização e esta será o resultado da relação entre os vários atores empenhados na concretização de interesses coletivos. Neste seguimento e de acordo com Afonso, avaliação institucional é realizada numa “organização complexa, 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” (2001, p. 26).

A avaliação de escola é institucional porque “toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida académica e institucional” (Sobrinho, 1995, p. 68). Ainda na esteira deste autor, a avaliação institucional é:

uma construção colectiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (2000, p. 103).

A avaliação das organizações educativas na medida em que pode ser usada como instrumento de poder, de controlo e sancionamento, revela uma dimensão política. Devido à existência de diferentes interesses em “jogo” e ao facto das normas estabelecidas para regular a avaliação não permitirem acomodar todos esses interesses dos diferentes atores, remete para as chamadas “zonas de incerteza” em que cada um explora de forma a viabilizar os seus interesses.

Paralelamente, a escola tende a encontrar mecanismos que lhe permitam a construção de uma imagem pública que tenta responder às exigências do ambiente em que se insere. As práticas de avaliação das instituições, à semelhança de outras práticas de, têm vindo a institucionaliza-se, transformando-se em mitos e rituais, ajustando-se cerimonialmente às expectativas institucionizadas.

Desta forma, os processos de avaliação das escolas, vão construindo mecanismos formais de legitimação e credibilidade, através da sua ritualização por parte dos seus atores.

A autoavaliação ritualizada levada a cabo pelas escolas poderá ser entendida como uma forma dissimulada de realizar um controlo sobre a atividade dos professores e de todos os outros elementos da escola. Através deste mecanismo, regulamentado pela legislação, as escolas legitimam o elemento facilitador da realização desse controlo, evitando possíveis situações de conflito e tensão entre os seus atores educativos. De forma, a apaziguar os ressentimentos e os conflitos que possam surgir, este dispositivo é implementado na escola, com a indicação para os seus atores que é para promover a melhoria da própria organização escolar.

O processo de autoavaliação das escolas emerge de todo o contexto das políticas educativas, visto muitas vezes como uma das grandes preocupações do governo, tal como refere Estêvão (2001), pode-se falar “até de um surto de avaliacionite”.

Em suma, o processo de avaliação das instituições escolares, mais concretamente o da autoavaliação é integrado pelas organizações escolares como regras culturais que ao serem oficializadas lhes dão uma identidade e, promovem a sua própria aceitação cerimonial pelos membros da comunidade educativa.

2.2 Paradigmas da avaliação institucional

Se por um lado a evolução das conceções e dos conceitos relativos à avaliação nos permite um melhor entendimento sobre a temática da avaliação educacional, por outro a identificação das orientações paradigmáticas em que a avaliação se insere constitui um meio, para que possamos compreender o modo de como a avaliação é construída/reconstruída e que interesses pretende atingir.

A conceptualização de qualquer processo de avaliação de escolas supõe que sejam formuladas algumas questões, tais como: porquê avaliar?; que avaliar?; como avaliar?; para quê avaliar?; com que critérios avaliar?; quem deve avaliar? (Díaz, 2003, p. 9).

As respostas a estas questões e, mais concretamente perante a avaliação das escolas, pode-se referenciar-se dois grandes paradigmas: 1) paradigma quantitativo e 2) paradigma qualitativo. Consequentemente, na avaliação das escolas, os juízos que se geram dependem não só dos padrões de referência que se assumem, mas muito particularmente dos indicadores que os operacionalizam, se se enquadram num plano qualitativo ou quantitativo.

O paradigma quantitativo enfatiza sobretudo os resultados (desvalorizando os processos). Nesta abordagem existe o recurso a técnicas quantitativas, consideradas como objetivas e rigorosas, capazes de fornecerem dados válidos e fiáveis para a interpretação da realidade.

Assim, para Rocha (1999, p. 46),

O avaliador que se coloca na perspectiva quantitativa considera a educação um processo tecnológico, acredita na objectividade da avaliação e procura-a (utilizando o método hipotético-dedutivo e admitindo os seus corolários), valoriza mais os resultados do que os processos da educação, pressupõe que a finalidade principal da avaliação é o controlo, coloca-se fora do âmbito (subjectivo) dos fenómenos educativos e valoriza mais o carácter estável do que o dinâmico da realidade educativa.

Figari (1999, p. 142), ao referir-se ao paradigma quantitativo de avaliação, designa-o por “referencial normativo”, por o mesmo “relacionar um resultado com outro resultado”, desvalorizando os processos. Quando se fala em avaliação quantitativa é certo que se torna necessário associar à quantificação e comparação de resultados, estando desta forma indissociável do paradigma quantitativo.

Na perspectiva de Lima (2011, p. 41), a avaliação das escolas, tendo em conta o seu aspeto mensurável, com vista ao controlo e seleção, associa-se ao paradigma positivista. Este paradigma positivista ligado à avaliação das organizações escolares, atribui um especial relevo aos resultados quantificáveis do tipo contábil, encontrando-se associado a concepções de avaliação que pretendem atingir a eficácia organizacional, utilizando para isso como critério de eficácia os resultados dos alunos. Neste enquadramento, este paradigma está associado a movimentos de desenvolvimento da escola, como seja, as escolas eficazes.

O paradigma qualitativo apresenta perspectivas que enfatizam aspetos diferentes do paradigma quantitativo. Este valoriza, essencialmente, os processos (em detrimento dos resultados), colocando o foco na avaliação formativa. De acordo com este paradigma, a avaliação tem subjacente o princípio de que a subjetividade é relativa, na medida em que a interpretação dos fenómenos sociais implica ter em consideração os vários pontos de vista, os vários significados atribuídos pelos atores aos factos que envolvem a avaliação (Requena, 1995, p. 93).

De acordo com Rocha (1999, p. 47),

o avaliador que se posiciona na perspectiva qualitativa considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objectividade da avaliação e, por isso, utiliza métodos mais qualitativos e compreensivos (capazes de permitir a descoberta dos significados, interesses, aspirações e intencionalidades dos actores), valoriza mais os processos do que os resultados da educação, considera como finalidade principal da avaliação a melhoria e valoriza mais o carácter dinâmico e subjectivo da realidade educativa.

Neste enquadramento, a função de avaliação das escolas deverá ser principalmente reguladora, estando ao serviço da melhoria. Como defendem Figueiredo e Góis (1995, p. 18) “tem como objectivo obter informação sobre os processos e produtos obtidos pela escola, dados que são utilizados pela escola” (...) “...para a introdução de melhorias no seu funcionamento”.

Ainda nesta linha de pensamento, Santos Guerra (2002a, p. 271) afirma:

A finalidade última da avaliação e a origem da sua existência é o melhoramento da prática que se realiza na escola. A avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. De igual forma, também não tem um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática.

O paradigma de avaliação qualitativo, nesta perspectiva, poderá ser associado à avaliação interna ou à autoavaliação das escolas, devendo neste caso a escola assumir a definição dos indicadores tendo em conta o seu contexto específico. Damos voz mais uma vez, a Santos Guerra (2002a, p. 272), que considera que a avaliação qualitativa é contextualizada, porque:

tem em conta o contexto de referência (tanto diacrónico como sincrónico) em que a experiência se realiza, o tamanho da organização, a peculiar configuração psicossocial

que a define, a idiossincrasia da sua cultura, o meio envolvente em que se instala, a procedência dos seus protagonistas, o momento em que se analisa.

Do que foi exposto, a descrição dos indicadores deve ser qualitativa e, conseqüentemente, as técnicas de recolha de dados, são de natureza qualitativa e etnográfica pois, ao darem voz à interpretação da realidade pelos atores num determinado contexto escolar, permitem uma melhor compreensão deste. Convocamos, de novo, a opinião de Santos Guerra (2003, p. 54) que, em defesa do paradigma qualitativo de avaliação das escolas, refere: “A natureza dos fenómenos que acontecem na escola são de carácter social. Daí que utilizemos perspectivas, métodos, instrumentos e análises de carácter qualitativo”.

Contudo, os paradigmas referidos apresentam pontos fracos. Rocha (1999), refere que o paradigma quantitativo,

ao procurar traduzir a realidade educativa em números, cai no risco de a deformar parecendo que a exprime fielmente. Na verdade, por um lado, desvaloriza a importância dos seus contextos (importantes fontes de significação), e, por outro, simplifica-a, reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa” (1999, p. 47).

Ainda na mesma linha, agora relativamente ao paradigma qualitativo, Rocha (1999, p. 47) afirma que, “embora seja considerado pela maioria dos especialistas actuais como mais adequado para o estudo dos fenómenos educacionais, pode resvalar para algum subjectivismo se não for acompanhado por um esforço permanente de procura das raízes e razões dos comportamentos”.

Alguns autores, têm vindo a considerar que estas duas perspectivas não se excluem mutuamente, argumentando que elas, pelo contrário, podem mesmo ser complementares. A multitudine de situações que envolvem, a avaliação das escolas exige o recurso a métodos diversificados, isto é, cada um dos métodos não permitiria conhecer a realidade em separado, mas sim quando conjugados: “é necessária a dicotomia entre os tipos de métodos, e existem muitas razões para os empregar em conjunto com o objectivo de satisfazer as exigências da investigação, da avaliação, do modo mais eficaz possível” (Requena 1995, p. 96).

Como refere Santos Guerra:

Um único método não permite captar com rigor o que acontece numa instituição tão complexa como a escola. Se só observamos o que acontece sem dispormos das

opiniões dos observados, se só sondamos a opinião através de um questionário sem comprovarmos como se produzem os factos através da observação, se só analisamos os documentos que compõem o projeto de intervenção ou as memórias da atividade sem os deciframos, através da presença na escola, se os projetos têm consistência real será difícil emitir um juízo fundamentado sobre o valor da atividade educativa” (2002a, p. 273).

2.3 Enquadramento legal e normativo das escolas

O enquadramento legal e normativo da avaliação das escolas constitui uma matéria não muito antiga, em Portugal.

A Lei nº 46/86, de 14 de outubro, designada por LBSE, aponta para algumas mudanças na distribuição de responsabilidades dos atores educativos que são avaliados em três eixos: descentralização e autonomia das escolas; papel das famílias e os dispositivos de avaliação e prestação de contas (Batista, 2014). O desenvolvimento de dispositivos de avaliação e prestação de contas tem-se verificado em inúmeros planos, que têm evoluído, das mais diversas formas. Afonso considera que “só faz sentido pensar numa política de avaliação se for concebida como um instrumento de mudança na forma como o Estado assegura a provisão de um bem público, que é a educação” (2007, p. 224), estando simultaneamente em sincronia com a administração central que delega na Inspeção Geral da Educação (IGE) a missão de “assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar” (Decreto-Lei nº 213/2006, artº 10º).

A LBSE, adota no artigo 3º, entre outros princípios organizativos, a ideia de descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas educativas e passa a impor em termos legais a necessidade de avaliação do sistema educativo. Nesse sentido, os números 1 e 2 do artigo 49º da referida lei estipulam que:

O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político administrativa e cultural.

Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

Apesar desta lei perspetivar a avaliação tendo como referente o sistema educativo, a escola não é tida como uma unidade estratégica de mudança e inovação do sistema educativo, daí que a avaliação das escolas não mereça um lugar de destaque neste diploma (Alaíz *et al.*, 2003). Na LBSE, apenas o artigo 53º, remete as competências para desenvolver a avaliação do sistema, à inspeção escolar: “A inspeção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, define o regime jurídico da autonomia das escolas, com aplicação às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário. Neste diploma, embora a organização escolar comece a assumir relevância ao nível do sistema educativo, todavia, a avaliação da escola ainda não apresenta um destaque significativo. O reforço da autonomia da escola é visto como um fator determinante de mudança da administração educacional. O presente diploma, apenas no artigo 26º, faz referência à avaliação das escolas indicando que

em conformidade com os princípios e exigência da autonomia da escola, o Ministério da Educação adoptará as estruturas e mecanismos mais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas sujeitas ao regime definido no presente diploma.

Contudo, este tipo de avaliação será sempre realizada numa vertente de “cima para baixo”, já que confere ao Ministério da Educação o papel de avaliador, assumindo a avaliação um carácter puramente instrumental (recolha e organização de informações). Esta tendência na forma de avaliar vai manter-se na legislação decretada em 1990 e parte de 1992.

A situação começa a sofrer alterações, passando a escola a ser reconhecida como central no sistema educativo, enquanto organização, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que institui o regime de autonomia, administração e gestão. Neste diploma é atribuída uma maior responsabilidade à escola, dando relevância ao papel da avaliação da escola como instrumento fundamental no acompanhamento do seu desenvolvimento, expressa no artigo 48º, ponto 3, alínea d.

Embora, em termos normativos, seja atribuída à escola a função de avaliar aspetos da sua organização, a tendência centralizadora do sistema faz com que a administração central, no uso da retórica de Estado Avaliador, não abdique da competência de avaliar o sistema e as escolas. Esta tendência é reforçada com aplicação dos exames nacionais e avaliações aferidas e regulamentada a

avaliação de desempenho docente. Seguindo a “onda avaliativa” a IGE desenvolve a sua primeira tentativa de implementar em Portugal um Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), o qual iniciou em 1999 tendo sido suspenso ao fim de dois anos da sua execução.

Em 2002, aconteceu o fim do PAIE, verificando-se uma mudança no trajeto da avaliação das escolas. A publicação da Lei n° 31/2002, de 20 de dezembro, vem marcar o início da mudança na avaliação de escolas em Portugal. Este diploma é publicado para concretizar o disposto no artigo 49° da LBSE. Como referem Alves & Correia (2008, 359), foram necessários dezasseis anos (1986 a 2002), para surgir este diploma que veio definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Com um alcance relevante nas escolas, este normativo estipula no artigo 3°, como objetivos:

- a) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas (...);
- e) sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;
- f) garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa (...);
- h) promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

- i) participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência. (Lei n.º 31/2002, artigo 3.º)

Da leitura destes objetivos verifica-se, na esteira dos movimentos das escolas eficazes e melhoria da escola, o aspeto instrumental da avaliação com o intuito da melhoria eficaz do sistema e também da tomada de decisões, isto é, como um instrumento ao serviço da regulação do sistema. É notória a ênfase nos resultados enquanto indicadores que permitem avaliar o desempenho da escola. A avaliação apresenta-se como um instrumento legitimador da responsabilidade e da prestação de contas, pelas escolas, face aos resultados obtidos, de forma a traduzir a existência de uma “cultura de qualidade”. Outro aspeto a considerar, é a preocupação com a necessidade de participação e envolvimento dos vários membros da comunidade, na avaliação e no processo de mudança da escola. Associado a este discurso está a lógica da regulação pelo mercado, uma vez que os pais escolhem as escolas pelas representações que têm do seu funcionamento, assim como, pelos seus resultados. Daqui resulta que as escolas procuram apresentar e “orientar a sua ação para resultados que lhe garantam uma boa imagem pública e, conseqüentemente, a sobrevivência organizacional” (Libório, 2004, p. 223). Pode-se ainda assentar através da alínea f, do artigo 3º que, a avaliação ao garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino, apresenta-se como um instrumento de legitimação não apenas da escola, mas também do sistema educativo, nomeadamente, ao permitir participar em estudos e projetos internacionais que possibilitem “aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados” (artigo 4º).

O presente normativo propõe, pela primeira vez, duas formas distintas de avaliação nas escolas: a “auto-avaliação” (artigo 6º), realizada pelas escolas com caráter obrigatório, e a “avaliação externa” (artigo 8º), desenvolvida pela IGE, ou por demais serviços do Ministério da Educação, por instituições públicas ou privadas de mérito reconhecido. A conjugação destas duas formas de avaliação nas escolas é uma vantagem, pois “é no diálogo entre perspectivas interna e externa que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p. 77).

No referente à autoavaliação, de caráter obrigatório e permanente, realizada em permanência e com o apoio da administração educativa, os termos de análise versam:

- a) grau de concretização do Projeto Educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e a aprendizagem (...);

- b) nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícias à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas (...);
- d) sucesso escolar (...);
- e) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. (artigo 6.º, Lei n.º 31/2002).

A autoavaliação embora seja referida como a modalidade de avaliação que melhor se aplica ao princípio da escola como organização autónoma, o aspeto de obrigatoriedade que esta assume, vêm colocar em causa o princípio de uma “autonomia construída”, apresentando-se mais com uma perspetiva de uma “autonomia decretada”, pois não cabe às escolas a tomada de decisão acerca da sua implementação.

Neste diploma denota-se que a administração central não prescinde do seu papel de regulador, pois no artigo 13º refere que os serviços do Ministério da Educação como principais intervenientes e no artigo 15º estabelece em que sentido se devem orientar os resultados da autoavaliação. Deste modo, os resultados do processo de autoavaliação, ao dependerem dos padrões de qualidade de uma certificação externa, este processo evidencia-se como um instrumento ao serviço de um “controlo remoto” (Libório, 2004).

A avaliação externa, posta em prática pela IGE atual Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), aparece neste diploma com uma intervenção num plano nacional ou por área educativa e assenta na análise das dimensões referidas para a autoavaliação e em “(...) aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (ponto 1, artigo 8.º, Lei n.º 31/2002). Contudo, pode ainda assentar na “análise da qualificação educativa da população” (ponto 2, artigo 8.º). Segundo este normativo, a avaliação externa estrutura-se na base dos seguintes elementos:

- a) sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;

- b) sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) ações desenvolvidas no âmbito da sua competência, pela Inspeção Geral da Educação;
- d) processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito. (ponto 3, artigo 8.º, Lei nº 31/2002).

O artigo 9º deste diploma apresenta ainda um conjunto de catorze indicadores, relativos à organização e funcionamento das escolas.

A combinação das duas modalidades – autoavaliação e avaliação externa – expressa neste normativo, como forma de estruturação da avaliação, assim como, o assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos (artigo 10º), ganha legitimidade na medida em que reflete as linhas teóricas do movimento de melhoria eficaz da escola.

Ainda analisando esta legislação, o artigo 14º, refere que os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto a:

- a) organização do sistema educativo;
- b) estrutura curricular;
- c) formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) autonomia, administração e gestão das escolas;
- e) incentivos e apoios diversificados às escolas;
- f) rede escolar;
- g) articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- h) regime de avaliação de alunos. (artigo 14.º, Lei nº 31/2002)

Através dos resultados da avaliação, a escola deverá ter dados que lhe permitam aperfeiçoar a sua organização e o funcionamento, nomeadamente, quanto:

- a) ao Projeto Educativo de escola;
- b) ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazo;
- c) ao programa de atividades;
- d) à interação com a comunidade educativa;
- e) aos programas de formação;
- f) à organização das atividades letivas;
- i) à gestão dos recursos. (artigo 15.º, Lei nº 31/2002).

A divulgação dos resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, deverá acontecer com o objetivo “de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”. (artigo 16º, Lei nº 31/2002). Este enfoque na divulgação dos resultados promove formas de regulação baseadas na lógica de mercado, na expectativa de que através da comparação entre as escolas se possa fomentar a competição, conduzindo à melhoria da qualidade do sistema educativo.

Embora, de acordo com o estipulado na Lei nº 31/2002, a estruturação da avaliação de todos os estabelecimentos de ensino não superior com base na autoavaliação e na avaliação externa, tenha sido estabelecida, a partir de 2002, a sua efetiva aplicação (Azevedo, 2005) apenas começou a ganhar relevância a partir do ano de 2006, com o início do PAEE. Este atraso na implementação deste processo da avaliação de escolas é devido, segundo Azevedo (2005), de políticas educativas que têm revelado “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” (2005, p. 66).

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, revisto pelo Decreto-Lei nº 137/2012, que altera o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, revogando o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a avaliação das escolas ganha relevância, como instrumento essencial no domínio da autonomia das escolas. O referido diploma apresenta três objectivos fundamentais: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos

estabelecimentos de ensino; reforçar a liderança e a autonomia das escolas, instituindo um regime de prestação de contas e reforço dos mecanismos de regulação e controlo pelas famílias e comunidade.

O exercício da autonomia evidenciado neste diploma supõe a prestação de contas, que assentará em procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa (artigo 8.º e artigo 56.º). São também, neste Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, definidos os diversos instrumentos de autonomia, como o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento. A autonomia é desenvolvida e aprofundada com a celebração de contratos de autonomia decorrentes de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa (artigo 9.º).

O quadro legal e normativo das escolas aqui apresentado, embora nos pareça que reúne as condições necessárias para que avaliação de escolas, nomeadamente, para que a autoavaliação aufera de maior significado e dinâmica nas escolas, consideramos que ainda falta produzir alterações significativas na forma como a administração central incentiva, apoia e colabora com as escolas no desenvolvimento de todo este processo avaliativo.

2.4 Modalidades de avaliação de escola

Tendo em conta o lugar que os avaliadores ocupam face ao objeto de avaliação (a escola), distinguimos duas modalidades de avaliação de escola: a *avaliação interna* ou *autoavaliação* e *avaliação externa*. Esta distinção tal como foi indicado, apenas tem como referência a posição do avaliador face ao objeto, não mencionando praticamente dados sobre a origem da iniciativa, bem como, as implicações destes dois tipos de avaliação de escola.

Impõe-se aqui, salientar que para alguns autores existe uma distinção entre avaliação interna e autoavaliação, embora ambas as modalidades aconteçam dentro da escola e sejam realizadas por pessoas da escola, os seus agentes podem ser diferentes e, desta forma, originar uma diferenciação nestes conceitos.

Na tentativa de promover uma melhor compreensão da problemática da avaliação de escola, Santos Guerra (1995), indica a importância de se ter em linha de conta na análise das diferentes modalidades, para além da natureza da decisão, a origem da iniciativa. Na literatura sobre esta temática, outros autores têm apontado outras problemáticas, tal como Requena (1995) ou Rocha (1999) salientam a “natureza política” da avaliação e as complicações que emergem de acordo com a

natureza da iniciativa em cada uma das modalidades de avaliação. Vamos nos pontos seguintes, analisar algumas características das modalidades de *avaliação interna* ou *autoavaliação* e de *avaliação externa*.

2.4.1 Avaliação interna ou autoavaliação

Neste ponto do trabalho vamos abordar mais detalhadamente a avaliação interna ou autoavaliação.

A avaliação interna ou autoavaliação é legislada pela primeira vez em Portugal pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que regulamenta o artigo 49º da LBSE. A avaliação interna (ou autoavaliação) de escola é aquela em que o processo é liderado e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa (Alaiz *et al*, 2003; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Santos Guerra, 2003; Rocha, 1999).

Segundo Simons (1999, p. 163), através da autoavaliação das escolas é fornecida a base para o desenvolvimento organizacional, assim como, para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase permite que a escola tolere zonas de incertezas cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas. Ainda na linha desta autora, para que através do mecanismo da autoavaliação as escolas se tornem comunidades reflexivas e autónomas é essencial que ocorra “um empenho total da escola na tarefa; um apoio externo das «autoridades educativas locais» e um tempo para os professores construírem lógicas e linguagens comuns sobre a avaliação” (Simons, 1999, p. 165).

A autoavaliação é fundamental para que a escola enquanto organização possa refletir de uma forma sistemática sobre as fragilidades e oportunidades de modo a garantir a melhoria organizacional, quer ao nível das práticas, quer ao nível da qualidade das aprendizagens e dos resultados alcançados (Azevedo, 2005; Alaiz *et al*., 2003; Santos Guerra, 2001).

Embora, de uma maneira geral, a avaliação interna e autoavaliação sejam confundidas e entendidas como sinónimos, existem alguns autores que diferenciam os dois termos.

Bolívar (1994, p. 262 – 265), faz coincidir o conceito de avaliação interna com a autoavaliação, uma vez que considera como uma estratégia para a melhoria organizacional a partir de

processos de autorreflexão, reconhecendo à escola capacidade para avaliar a realidade escolar e pressupõe que esta recorra a apoio de agentes externos, enquanto facilitadores e orientadores.

Meuret (2002, p. 39), diferencia a modalidade de avaliação interna da autoavaliação, considerando que a avaliação interna “pode ser conduzida por pessoas externas 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, EE)” (p. 39). Ainda na linha deste autor, ele entende que a autoavaliação é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” e que assenta em “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” (p. 39).

Por seu lado, Casanova (1992) entende que a avaliação interna possui diversas formas: *autoavaliação*, *heteroavaliação* e *coavaliação* (p. 47 – 49). A autoavaliação pressupõe que os avaliadores internos da organização avaliem o seu próprio trabalho. A heteroavaliação tem lugar quando os avaliadores são internos à organização, mas avaliam aspetos que não os envolvem, havendo, portanto, distinção entre o avaliador e o avaliado. A coavaliação acontece quando os vários sectores de uma organização escolar se avaliam mutuamente.

Na mesma linha de pensamento, Palma (2001, p. 36) retoma a distinção entre processos de avaliação que ocorrem dentro da avaliação interna, esclarecendo que esta categoria engloba “processos de auto-avaliação” e “processos de hetero-avaliação”. Os primeiros são aqueles que “pressupõem que a avaliação se centre sobre os próprios actores que desenvolvem o referido processo ou sobre a organização de que fazem parte” e “envolvem a generalidade dos elementos da comunidade educativa”; os segundos processos, segundo Palma, à semelhança de Casanova (1992), são “operações de avaliação interna organizacional realizadas por apenas dois ou três professores numa escola (e que, por isso mesmo, adquirem uma configuração próxima das “hetero-avaliações internas”). Ainda na perspetiva de Palma (2001), este mecanismo de “heteroavaliação interna” relaciona-se com “actividades pontuais de avaliação no interior do estabelecimento de ensino e não aquelas em que é a organização, no seu conjunto, que é objecto de avaliação” (p. 36).

Na perspetiva de Rocha, autoavaliação ou avaliação interna é o “conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da acção educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino” (p.13).

A autoavaliação ainda que seja um tipo de avaliação que é desenvolvida pela própria escola, a origem da sua iniciativa pode surgir do interesse dos próprios atores educativos em identificarem os seus problemas e áreas menos positivas, com o objetivo de definir estratégias coletivas para a melhoria – *iniciativa interna*; ou pode resultar de uma proposta ou imposição externa – *iniciativa externa* (Rocha, 1999).

Alves (2003), defende que os resultados da autoavaliação “têm mais possibilidades de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da escola” (p. 328).

Costa (2007, p. 229) refere que a autoavaliação de escola é a modalidade “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”. No decurso do que foi referido, Santos Guerra (2001) entende que a autoavaliação poderá possibilitar à escola a aprendizagem necessária à compreensão e intervenção na sociedade em permanente mudança.

A gradual autonomia atribuída à escola e as mudanças constantes que têm ocorrido na sociedade, criam a necessidade de promover na escola dispositivos de autoavaliação que funcionem, quer como prestação de contas (Azevedo, 2005), quer como mecanismos de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001) e até como um mecanismo de promoção de melhoria (Afonso, 2010a; Alves & Correia, 2008; Azevedo, 2005; Costa, 2007; Sá, 2009).

A Lei n.º 31/2002, que regulamenta o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, refere que “auto-avaliação tem carácter obrigatório” (artigo 6.º), o que tem originado a que, na maior parte das escolas, este processo tem sido desencadeado não por decisão espontânea, nem pelo compromisso coletivo dos seus atores em se avaliarem, mas por imposição externa, da legislação.

Face às conclusões dos trabalhos de alguns investigadores (Correia, 2011; Libório, 2004; Ventura, 2006), somos induzidos a depreender que uma grande parte das escolas, face ao “carácter obrigatório” (artigo 6.º, Lei n.º 31/2002), ao contrário de implementarem processos de autoavaliação desenvolvem dinâmicas de “heteroavaliação interna”(Casanova, 1992; Palma, 2001).

Para a consecução deste processo, na maioria das escolas é criada uma equipa de avaliação, composta pelos avaliadores que devem preencher um conjunto de requisitos fundamentais. Neste processo de avaliação, é fundamental que os avaliados vejam o avaliador interno (equipa de autoavaliação) com credibilidade para executar as suas funções, ou seja, como um observador

imparcial, mas ao mesmo tempo participante. O avaliador interno estando dentro do contexto, possui um conhecimento privilegiado da cultura organizacional da instituição, assim como, comunica com mais facilidade com os avaliados, permitindo que a avaliação seja mais eficaz e bem-sucedida. Segundo Afonso & Ribeiro:

No caso das avaliações internas, a finalidade da avaliação é comandada pela necessidade da organização melhorar a sua prática profissional. Mas, um factor importante que contribui para a eficácia da abordagem é a aceitação do papel do avaliador, por todos os detentores de interesse, como um observador imparcial e ao mesmo tempo um participante envolvido. Nesta linha, o avaliador fornece recomendações imparciais e ao mesmo tempo apoia o processo de mudança da política e da prática” (2009, p. 14).

Contudo, para que a avaliação não seja vista como mais uma imposição por parte da escola, torna-se necessário envolver neste processo todos os interessados da instituição escolar.

Segundo Pacheco: “... a autoavaliação deve ser considerada como um elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os atores educacionais” (2010, p. 82).

Considerando-se a autoavaliação como uma tarefa obrigatória vários são os riscos que daí podem resultar, podendo mesmo pôr em causa o principal objetivo de melhoria que com esse processo se pretende.

Relativamente a esse aspeto da obrigatoriedade, Libório (2004) manifesta recear que os processos de autoavaliação impostos “se venham a traduzir em processos ritualizados, rotineiros, cujo principal objectivo seja a prestação de contas traduzidas num relatório final, para enviar para os órgãos e entidades a quem compete dele tomarem conhecimento” (p. 106 - 107). Acrescenta ainda que, talvez seja possível que as escolas se apropriem dos processos de autoavaliação com carácter imposto “sobretudo ao nível político da organização, traduzido no discurso organizacional orientado para o desenvolvimento e melhoria, muito embora essa apropriação resulte da pressão exercida pelos meios institucionais, aumentando a capacidade de sobrevivência e legitimação destas escolas, e não da definição de um plano interno de acção orientado para a melhoria e eficácia da organização” (2004, p. 107).

Assim, na esteira de Libório (2004) e Costa (2007), a autoavaliação converte-se num “instrumento de legitimação da organização escolar”, por traduzir conformidade com o meio institucional que a impõe.

A autoavaliação pode ser considerada como uma estratégia organizacional de legitimação, na medida pode constituir uma forma dos atores autojustificarem as suas práticas ao “convocarem o mito do profissionalismo docente e a lógica da confiança e de boa fé para não avaliarem determinados aspectos organizacionais, particularmente aqueles que se relacionam com a actividade técnica” (Libório, 2004, p. 108 - 109).

A escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, de forma a permitir a prestação de contas, decorrente de uma maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (ainda que decretada). Contudo, esta cultura é algo que exige tempo e energia, mas deve ser construída em cada instituição escolar, para que possam implementar internamente a sua capacidade de mudança, assim como, as condições básicas, referidas por Costa (2007), da *autonomia contratualizada* e da *assessoria qualificada*.

Para Santos Guerra, uma avaliação de iniciativa interna, levada a cabo pelos mesmos, pode conduzir à falta de perspetiva e de objetividade, considerando que a melhor opção é aquela que combina a avaliação de iniciativa interna com a participação de “facilitadores”, avaliadores externos (Santos Guerra, 2002b). Em defesa desta ideia, diz o seguinte:

Se a iniciativa é da própria comunidade e se contamos com facilitadores externos (podemos chamar-lhes avaliadores, caso se prefira) para a levar a cabo, existem muitas garantias de levar a bom termo o processo. Os avaliadores externos cumprem a tarefa, como referíamos anteriormente, de facilitar aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que se o fizessem a partir da sua perspectiva interna. (Santos Guerra, 2002a, p. 277).

Relativamente ao envolvimento de uma entidade externa de apoio, um “amigo crítico”, Alaíz *et al.* (2003, p. 77) referem que esse elemento externo “poderá trazer maior objectividade à avaliação (...) pois tem o distanciamento de um olhar externo”.

Da aplicação desta modalidade de avaliação têm surgido alguns problemas, que podem pôr em risco o objetivo de melhoria da instituição, que se pretende com este processo.

Segundo Sá (2009, p. 97), não se pode indicar que existe no processo de autoavaliação a produção de juízos de valor mais verdadeiros e rigorosos porque se, por um lado,

os avaliadores internos beneficiam de uma maior familiaridade com o contexto em análise e de uma maior sintonia com a cultura da organização, por outro lado, poderão ser mais vulneráveis em relação a certas pressões locais e não dispõem do distanciamento e da visão em perspetiva necessários à produção de leituras mais isentas.

Afonso (2010a, p. 357), afirma que é necessário perceber “se a ilusão da (suposta) transparência de algo que é familiar aos sujeitos não poderá ser [...] um obstáculo à compreensão da realidade educativa e organizacional”.

Marchesi defende que a avaliação interna tem mais dificuldade em analisar o funcionamento da escola, claro que, a falta de distanciamento dos avaliadores pode retirar alguma objetividade à avaliação dos dados obtidos, assim como, a ausência de referências externas pode dificultar a interpretação da avaliação realizada (2002, p. 35).

Um dos aspetos que merece reflexão na modalidade da auto-avaliação, prende-se com a definição dos intervenientes neste processo, uma vez que, quando estes são exclusivamente internos, pode comportar riscos.

De acordo com Santos Guerra (2002b, p. 27) e Requena (1995, p. 78), para evitar estes riscos, a autoavaliação deverá conciliar a iniciativa interna com a ajuda de avaliadores externos.

Para Casanova (1992, p. 49), “ser avaliado e avaliador tem as suas vantagens. Não obstante, existem informações que são difíceis de obter estando o avaliador implicado na atividade avaliada, porque lhe faltam distância e objetividade”.

Sá (2009, p. 97), refere que:

Se os avaliadores internos beneficiam de uma maior familiaridade com o contexto em análise e de uma maior sintonia com a cultura da organização, por outro lado, poderão ser mais vulneráveis em relação a certas pressões locais e não dispõem do distanciamento e da visão em perspectiva necessários à produção de leituras mais isentas.

Segundo Afonso (2010a, p. 357), “a auto-avaliação é um processo complexo e denso”. Ainda nesta perspetiva, Perrenoud (1998, p. 2 - 3) refere que:

quando uma escola se engaja ela mesma numa autoavaliação, com ou sem ajuda de especialistas, é possível esperar mais serenidade? De forma alguma, pois, desde o momento em que é ou pode ser tornada pública, uma autoavaliação é suscetível de servir ou desservir aos interesses da escola. [...] Mesmo que a autoavaliação fique restrita a um uso exclusivamente interno, ela representa um desafio de bom tamanho, pois a escola está longe de ser uma «grande família», já que é sempre permeada por tensões entre direção e corpo docente, entre diferentes tendências pedagógicas e ideológicas [...]. Numa escola, nenhum ator individual ou coletivo tem interesse na transparência total [...]. Em toda organização, cada ator tem algo a esconder e algo a desvelar que sirva os seus interesses.

A avaliação interna ou autoavaliação, de acordo com alguns autores (Santos Guerra, 1995; Rocha, 1999), apresenta alguns constrangimentos, tais como: i) a falta de tempo e apoio técnico; ii) o caráter individualista da função docente; iii) a falta de motivação profissional; iv) a resistência de alguns professores à exposição das suas práticas; v) a impaciência pela obtenção de resultados e a ocultação de informação e vi) a falta de formação técnica.

Embora a autoavaliação seja uma modalidade de avaliação, que arrasta uma série de problemas/constrangimentos, é vista, por diversos autores (Alaiz *et al.*, 2003; Alves & Correia, 2008; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Costa, 2007; Santos Guerra, 1995, 2002, 2003), como uma modalidade que se deve privilegiar, em contexto escolar.

2.4.2 Avaliação externa

A avaliação externa é uma modalidade de avaliação que é conduzida por agentes externos à escola (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2006; Santos Guerra, 2003), quer a pedido da própria comunidade, quer por ordem da administração central. Esta modalidade quando é desenvolvida por ordem da administração, apresenta uma função com uma vertente de prestação de contas, de controlo institucional e de regulação do sistema educativo, formando neste caso uma estratégia de legitimação das políticas educativas (Libório, 2004, Macbeath *et al.* 2005).

De acordo com MacBeath *et al.* (2005, p. 169), a avaliação externa desenvolvida por organismos da administração central (tal como, a inspeção) ou por organismos de controlo de qualidade, apresenta sempre como finalidade principal, proporcionar “uma educação de qualidade, que as escolas usam os recursos eficazmente e que fazem uma boa utilização de dinheiro. Cabe-lhe assegurar que as diferenças nos resultados das escolas não são demasiado discrepantes e que os objetivos definidos são atingidos”. Ainda na esteira destes autores, a avaliação externa mesmo que decorra da necessidade de prestação de contas “pode impulsionar a melhoria da escola ao fornecer dados comparativos que podem depois ser usados como instrumento de gestão para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras escolas” (MacBeath *et al.*, 2005, p. 169).

Através da avaliação externa procura-se observar os níveis de cumprimento normativo e a situação das aprendizagens relativamente aos objetivos definidos pela administração central, assim como os padrões de qualidade definidos por agências ou entidades externas à escola.

Marchesi (2002) refere como principais vantagens da avaliação externa, “a sua maior objectividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos em escolas com características semelhantes” (p. 35).

A objetividade e a credibilidade embora sejam mencionados como aspetos vantajosos neste tipo de modalidade, podem ser colocados em causa.

Bolívar (2006) salienta que a avaliação externa, ao ser interpretada pelos atores internos da escola como uma forma de controlo, quer seja da própria escola, quer seja da autonomia dos seus profissionais, pode originar o aparecimento de atitudes defensivas, as quais em nada contribuem para a melhoria.

A avaliação externa, leva a que as escolas se sintam à margem de todo este processo, ocorrendo riscos que podem colocar em causa a sua validade.

Para Requena, a avaliação externa realizada por especialistas, que não trabalham diariamente na escola, possibilita uma maior independência e “objetividade” dos avaliadores, permitindo uma maior qualidade técnica do trabalho. Porém, um dos aspectos a salientar como principal inconveniente, prende-se com o facto de o avaliador não chegar a conhecer ou não poder compreender a verdadeira realidade da escola em virtude da existência de alterações de comportamento dos avaliados, de pressões sentidas, ou até, dificuldades de interpretação dos acontecimentos à luz do contexto: “Os elementos das instituições educativas podem considerar o

avaliador como uma pessoa representante da hierarquia perante a qual se têm de proteger. Os riscos de fomentar atitudes de defensiva estão ligados a este tipo de avaliação, podendo promover uma imagem distorcida da realidade da instituição educativa” (Requena, 1995, p. 43).

Assim como na avaliação interna ou autoavaliação, avaliação externa apresenta algumas dificuldades, que na perspectiva de vários autores (Bolívar, 2012; Marchesi, 2002, Rocha, 1999; Santos Guerra, 2002b), as principais são: i) os “receios” e as “resistências” dos professores face às suas consequências; ii) o desconhecimento que os avaliadores têm da escola; iii) centralidade nos resultados ao invés dos processos; iv) a divergência de interesses entre avaliador e avaliado e v) a prioridade dada à utilização de metodologias de carácter quantitativo .

Durante muitos anos, a avaliação externa foi uma tarefa quase sempre conflituosa, pela falta de tradição de avaliação existente nas nossas escolas. Para além desse facto, podemos salientar a falta de convicção dos diferentes atores em relação à importância de existir avaliação, pois não é vista por todos como uma mais-valia. Rocha refere (1999, p. 38), que a avaliação de escolas é uma tarefa difícil e conflituosa, pela

falta de tradição de avaliação de escolas em muitos países; a consciência dos atores educativos relativa aos inúmeros controlos a que foram sujeitos enquanto estudantes; a falta de convicção quanto à mais-valia resultante da avaliação das escolas, quando ponderada com os gastos necessários para a realizar; o medo dos avaliados de que os avaliadores usem de forma perversa os resultados da avaliação. A avaliação das escolas é tendencialmente conflituosa porque os estabelecimentos de ensino são organizações; ora, o poder é inerente a todas as organizações. A avaliação das escolas, ao mexer nesse poder, interfere nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos, que são não só conflitantes mas, por vezes, mesmo opostos.

Contudo, tendo em conta a “natureza política” da avaliação, esta modalidade (avaliação externa) ao interferir no poder das escolas e dos seus atores, vai fazer originar uma série de problemas.

De acordo com Santos Guerra (2002b, p. 16), são reduzidas “as possibilidades que esta iniciativa tem de prosperar como uma actividade enriquecedora, como uma ocasião de mudança, como um exercício de participação, como um processo profissional. Mais facilmente será considerada como uma ameaça, do que como uma ajuda profissional”.

Rocha (1999) refere que numa avaliação externa, a escola pode, não só escolher o avaliador em função dos seus interesses, como também ocultar, a quem a avalia, fontes de informação, ocultar ou não divulgar os resultados da avaliação desenvolvida, caso não estejam em consonância com as suas expectativas.

2.5 As finalidades da avaliação institucional como estratégia de melhoria na prestação do serviço educativo.

Torna-se indispensável que se pondere da utilidade e da finalidade da avaliação, quer seja interna/autoavaliação ou, quer seja, externa. Ambas as modalidades de avaliação devem ter como objetivo principal, contribuir para a melhoria da escola.

Para Marchesi (2002, p. 34), as finalidades da avaliação são, por um lado, o controlo administrativo e a prestação de contas e, por outro lado, a melhoria do funcionamento das escolas. O primeiro aspeto, referente ao controlo administrativo, normalmente associado à avaliação externa das escolas (AEE), tem como objetivo aferir o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos pela administração central. Deste modo, a administração central pode detetar as lacunas e tomar as providências necessárias para as superar. Para além destes objetivos, com o controlo também se pretende promover a prestação de contas, através da recolha de informação sobre o funcionamento das escolas, que tanto a comunidade, como a sociedade, requerem. A necessidade de prestação de contas insere-se numa filosofia de transparência da ação da escola face aos poderes públicos que a sustentam, designadamente para os pais em particular, para os quais esta informação é imprescindível de forma a que possam fazer a escolha correta para os seus filhos.

Segundo Alaíz *et al.* (2003, p. 30), nomeadamente quanto à autoavaliação, a perspetiva da prestação de contas tem como finalidade principal fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a averiguação da conformidade entre o investimento feito, relativamente à gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e os resultados obtidos pela escola, pelos alunos. Este procedimento é frequente em sistemas educativos descentralizados, em que as escolas, gozando de alguma autonomia, deverão prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem, inserindo-se, segundo os autores (2003, p. 31), numa filosofia de “transparência da acção escolar” face aos poderes públicos e aos utilizadores. A avaliação externa é a modalidade que melhor responde aos objetivos da prestação de contas, podendo inclusive constituir um instrumento útil de apoio à gestão da escola (Alaíz *et al.*, 2003, p. 31).

Este tipo de sistema de prestação de contas insere-se numa ação disciplinadora do Estado, de controlo à distância, e implica poder, de acordo com uma hierarquia institucional.

Para Rocha, a prestação de contas pretende aferir a relação custo/eficácia em ordem a justificar política, económica, social e tecnicamente o adequado gasto dos dinheiros públicos (1999, p. 52). Esta relação entre *outputs* e *inputs* impõe não só a comparação dos resultados obtidos com as metas propostas (eficácia), assim como, o conhecimento da relação entre esses resultados e os recursos empregues (eficiência). Desta forma, a prestação de contas direciona-se essencialmente para a avaliação da eficiência e da eficácia.

A prestação de contas, em Portugal, continua a ter um teor eminentemente burocrático e a pautar-se por uma avaliação externa, orientada para a elaboração de um relatório (Costa, 2007, p. 231), com o objetivo de prestar contas, ao Estado, aos pais, à opinião pública, adotando sempre uma lógica de controlo.

Esta tendência está bem presente no diploma sobre o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), onde o legislador expressa claramente que o reforço da autonomia das escolas está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas, pressupondo a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica (Conselho Geral), na escolha do Diretor e no desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de AEE, como pode ler-se:

(...) 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. 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.

Porém, a ideia da prestação de contas não é, no entanto, totalmente inovadora porquanto com o anterior Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, já se atribuía à Assembleia de Escola (art. 10º), competência nesta área, mais precisamente para:

- (...) d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- (...) h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola (...).

Para além da avaliação externa, a própria autoavaliação, também pode ter inerente o objetivo de prestação de contas, pois apesar da responsabilidade face ao exterior, também ocorre uma responsabilidade ao nível interno (Alaíz *et al.*, 2003, 31), que ocorre da análise rigorosa dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos na escola, da utilização que é feita dos recursos, de forma a facultar dados sobre o desempenho da escola.

Outra perspetiva da finalidade da avaliação, é a melhoria da escola, que se encontra associada ao desenvolvimento de programas baseados “na participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores e no acordo da comunidade educativa” (Marchesi, 2002, p. 34). Para este autor, esse tipo de avaliação é característico de processos de autoavaliação/avaliação interna, embora também seja passível de ser complementado com alguns tipos de avaliação externa. Assim esta perspetiva pode estar associada a uma função de controlo social, uma vez que procura a melhoria do funcionamento das escolas.

Segundo Alaíz *et al.* (2003, p. 31-32), a produção de conhecimento orienta-se, sobretudo, para a produção de um conhecimento acerca das várias dimensões da escola. O conhecimento produzido pode ter em conta: a escola como um todo, aspectos relativos à sua qualidade ou o estado de diferentes dimensões (liderança, *ethos*, aprendizagem e ensino). Se por acaso, o conhecimento incidir sobre o ensino e a aprendizagem, estas avaliações fornecem informações que podem ser utilizadas pelos professores e pela gestão da escola, a quem interessam informações sobre as suas várias dimensões. Esta perspetiva de avaliação pode ser da iniciativa da própria escola, que deseja conhecer-se melhor, da iniciativa da tutela, instituições académicas ou investigadores individuais. Com esta perspetiva de avaliação existe uma aproximação da avaliação diagnóstica e pode consubstanciar-se na auto-avaliação ou na avaliação externa (Alaíz *et al.*, 2003, p. 32). Para estes mesmos autores (2003, p. 32-33), na perspetiva do desenvolvimento, a finalidade principal está ligada com o reforço da capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria, quando a intenção e

utilização dos dados da avaliação se prendem com o desenvolvimento organizacional da escola, com o desenvolvimento dos seus profissionais e com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Na mesma linha, estes autores (2003, p. 33), referem que a autoavaliação é eleita como a abordagem avaliativa mais adequada, pois é contextualizada e envolve os atores locais.

Para MacBeath *et al.* (2005, p. 171), “a auto-avaliação é uma componente intrínseca e necessária da melhoria da escola”. Deste pressuposto decorre a necessidade da autoavaliação ser um processo participativo, devendo contar com o envolvimento dos seus destinatários.

Segundo diversos autores (Alaíz *et al.* 2003; MacBeath *et al.*, 2005) , desta forma reúnem-se as condições para o estabelecimento de um acordo sobre o que deve ser avaliado, como deve ser avaliado e a conseqüente produção de informação passível de mobilizar ações conducentes à melhoria.

Embora o modelo de avaliação que mais se coaduna com a melhoria da escola seja, a autoavaliação/avaliação interna, na perspetiva de MacBeath *et al.* (2005, p. 172), a avaliação externa pode associar a perspetiva de prestação de contas à perspetiva da melhoria, na medida em que pode fornecer dados comparativos, susceptíveis de serem usados como instrumento de gestão, para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras.

Através do processo avaliativo, processa-se uma recolha sistemática de informação que possibilita o diagnóstico da realidade escolar (detetando os pontos fortes e os pontos fracos) permitindo, desta forma, encontrar respostas para os possíveis problemas detetados, assim como, definir estratégias (planos de melhoria) que conduzam à melhoria da escola, quer seja no que se refere ao desenvolvimento profissional dos que trabalham na instituição, quer seja no plano organizacional, agilizando a tomada de decisões fundamentadas, atempadas e adequadas.

Capítulo III – Prestação do serviço educativo e os movimentos de melhoria das escolas

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

(Bolívar, 2003, p. 22)

Ao longo deste capítulo, vamos procurar conceptualizar a expressão de serviço educativo e os indicadores do quadro de referência, por fim, vamos abordar, de forma sintética, os movimentos de melhoria das escolas.

3.1 Conceito de serviço educativo

De acordo com 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, afetivas e de atitudes operadas pelos beneficiários do serviço educativo, tornadas possíveis pela capacidade de mobilização e adequada utilização dos recursos (cit in Clímaco, 1991, p. 40).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aponta 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 mesma missão está bem expressa no ponto 1 do artigo 9º, do referido normativo ao indicar que o: “«Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se

explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

A abordagem da temática de “serviço educativo” não fica apenas pelo PE das escolas/agrupamentos, também ela faz parte do quadro de referência para a AEE.

Numa breve interpelação, vamos sumariamente referenciar as variações que foram ocorrendo no quadro de referência para a avaliação das escolas.

Na Europa, até meados da década de 70, predominava a conceção que o Estado deveria converter-se no provedor da educação formal por excelência. Porém, devido à crise conjuntural económica que entretanto se instalou, algumas mudanças ocorreram, obrigando a uma redução de gastos públicos em vários setores, entre os quais, o da educação. Esta conjuntura levou ao aparecimento de um novo paradigma que é o da *accountability*. A *accountability* pode ser comparada a uma prestação de contas que não se limita apenas ao domínio do serviço público de educação, mas que se estende aos restantes setores da atividade pública e social. Com este novo paradigma uma nova conceção do papel do Estado na educação aconteceu, ou seja, passa-se de um “Estado Providência” para o papel de “Estado Avaliador”.

Portugal também não foge a estas tendências e também começam a ocorrer mudanças, entre as quais na avaliação das escolas, apesar de ainda ser bastante recente. Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, dá-se início a essa metamorfose no sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Este normativo considera, entre outras modalidades, as ações desenvolvidas pela IGE como um dos “elementos estruturantes” da avaliação externa.

Com base na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foram definidas orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa, e o programa do XVII Governo Constitucional estabelece o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho”. Nesta linha de execução é criado um Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), através do Despacho n.º 370/2006, de 3 de maio, com o objetivo de conceber e operacionalizar um modelo de AEE. O modelo criado foi estruturado de forma a produzir conhecimento em ações de intervenção para a melhoria, assim como, da prestação de contas. Este modelo, concebido nos primeiros meses de 2006, foi experimentado pelo grupo de trabalho, ainda no ano letivo de 2005-2006, numa fase piloto que envolveu vinte e quatro escolas e agrupamentos de escolas. Nesta experiência piloto, o quadro de referência tinha cinco domínios chave,

a saber: Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola. O domínio “Prestação do serviço educativo”, apresentava sete fatores: “*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*”.

Depois da execução de alguns reajustamentos decorrentes das informações obtidas da aplicação do processo piloto de avaliação externa, o PAEE passa para a responsabilidade da IGE. As mudanças mais significativas que decorreram desses reajustes foram ao nível do domínio “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*”. Numa das linhas orientadoras do PAEE – 1º Ciclo avaliativo, existe uma alusão ao serviço a prestar pela escola: “Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2009, p. 7). Este primeiro ciclo avaliativo, cujo objetivo era a avaliação de todas as escolas públicas de Portugal, foi aplicado a um total de 1131 escolas e agrupamentos de escolas, entre os anos de 2006 e 2011.

Finalizado o primeiro ciclo avaliativo no final de junho de 2011, o Ministério da Educação, através do Despacho nº 4150/2011, de 4 de março, nomeou um grupo de trabalho, a quem incumbiu a tarefa de reapreciar os referenciais e as metodologias do PAEE. Este grupo de trabalho teve como missão a apresentação de uma proposta para o modelo do novo ciclo do PAEE, que teve o início de implementação em novembro de 2011.

No segundo ciclo avaliativo do PAEE, 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” (IGE, 2011, p. 42). Neste novo ciclo avaliativo, os domínios resumem-se a três, que são os seguintes: Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão. O domínio da “Prestação de serviço educativo” apresenta-se agora com os seguintes campos de análise (os designados “fatores” no ciclo avaliativo anterior): “*Planeamento e articulação*”, “*Práticas de ensino*”, “*Monitorização e avaliação das aprendizagens*”. Estes campos de análise, deste domínio, são explicitados por um conjunto de dezassete referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. Para além dos referentes, também existe um conjunto

de indicadores, que são explicitados, com o intuito de orientar o “trabalho dos avaliadores”. Porém, consideramos que a existência desses indicadores, pode ocasionar uma limitação na ação educativa das escolas, devido à preocupação das instituições escolares com os resultados da avaliação externa, podem realizar uma orientação da prestação do serviço educativo, apenas direcionada nessas linhas orientadoras.

O terceiro ciclo avaliativo teve início no ano de 2018, porém foi muito condicionado devido à situação pandêmica, encontrando-se neste momento ainda em curso. O quadro de referência deste ciclo estrutura-se em quatro domínios: Autoavaliação, Liderança e gestão, Prestação do serviço educativo e Resultados. Neste quadro de referência, no domínio da “Prestação do serviço educativo” os campos de análise são os seguintes: “*Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos*”, “*Oferta educativa e gestão curricular*”, “*Ensino/aprendizagem/avaliação*” e “*Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva*”. Os campos de análise, tal como nos anteriores quadros de referência, são explicitados por um conjunto de referentes e indicadores. No domínio “Prestação do serviço educativo”, os referentes são treze.

Torres (2011), num dos seus artigos, apresenta uma outra perspetiva sobre a missão da escola pública. De acordo com esta autora e baseando-se em dados obtidos a partir de pesquisas realizadas, identifica diferentes visões de prestação de serviço educativo, traçando dois perfis de escola, situados em pólos opostos quanto à missão a desenvolver. Num desses perfis é dado relevo à “excelência” académica, à “função selectiva e meritocrática da escola”, no outro, o destaque está na “igualdade de acesso e sucesso”, privilegiando a diversificação da oferta educativa e a “promoção da participação democrática” (Torres, 2011, p. 30).

Desta forma, Torres (2011, p. 32) refere que 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) e no outro, organiza-se em torno de uma dimensão mais democrática, procurando atender à heterogeneidade do seu público.

Não obstante, as “margens limitadas da autonomia” (Torres, 2011, p. 32) geram constrangimentos, colocando em confronto quer a preocupação de “excelência”, quer a preocupação da “democratização” (Torres, 2011, p. 34), podendo condicionar a prestação do serviço público na escola.

3.2 Indicadores do quadro de referência

A construção de indicadores constitui um aspecto relevante na produção do conhecimento, especialmente para o campo educacional. A escolha dos indicadores pressupõe a tomada de decisão sobre os aspectos da realidade a serem investigados, vinculados aos campos de estudos específicos.

No campo educacional, construir instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente importante para estabelecer a sintonia entre dados qualitativos e quantitativos que possam exprimir os aspetos objetivos da realidade, com o intuito de através desses resultados, favorecer a tomada de decisões adequadas para a melhoria da qualidade da educação.

Nas últimas décadas, na área da educação, a utilização de indicadores tem se tornado num importante instrumento de gestão, pois permite que os responsáveis atuem nas organizações escolares, identificando situações que necessitam de mudanças, de incentivos ou aprimoramento.

Os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e/ou qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade. São, como o dedo indicador, que aponta se os objetivos pretendidos estão a ser atingidos ou se existe a necessidade de intervenção, aconselhando aplicação de alguma ação. Os indicadores quantitativos podem ser expressos em quantidades e percentuais, são referentes a fatos concretos e empíricos da realidade em estudo. Os indicadores qualitativos expressam a “voz”, as práticas relacionadas a aspeto da realidade, gerando uma interpretação subjetiva do pesquisador sobre o processo em avaliação. Os indicadores, isoladamente, dizem muito pouco, mas a análise conjunta é essencial para enriquecer a compreensão das várias situações, neste caso concreto na área educacional, auxiliando na identificação, monitorização e análise de determinada situação e, conseqüentemente, na tomada de decisões (ações).

Apresentando uma breve reflexão sobre este conceito, na literatura específica são várias as referências a diferentes tipos de indicadores. O conceito proveniente 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, p. 30).

Clímaco (1991, p. 30), refere a conceção de Desmond Nuttal (1990) que indica que 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, p. 30).

De acordo com Clímaco (2006), vem da década de setenta o interesse pelos indicadores, com a realização de estudos comparativos dos sistemas educativos promovidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ainda de acordo com Clímaco (2006, p. 88-89), 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”.

No final dos anos oitenta, Clímaco refere que surgiu “uma nova visão da avaliação como instrumento político, e um novo interesse pelos indicadores da educação” (2006, p. 95). No final dos anos oitenta e início de noventa, vários modelos de indicadores foram desenvolvidos, em diversos países, nomeadamente em Portugal, em que para além de outros “instrumentos para observação do desempenho das escolas e recolha de dados” (Clímaco, 2006, p. 121). Estes modelos de indicadores fundamentam-se em quatro dimensões descritivas das escolas – contexto, recursos, processos e resultados, e refletem “de certa forma (...) as convicções de todos os que foram consultados”, permitindo uma visão holística do funcionamento da escola (Santos Guerra, 2002b), assim como a sua visão “do que significa qualidade do funcionamento das escolas” e de como “regular essa mesma qualidade” (Clímaco, 2006, p. 121).

Porém, tal como argumenta Clímaco, um sistema de indicadores pode ser muito complexo, mas dificilmente 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” (2006, p. 124).

No primeiro ciclo avaliativo da AEE em Portugal, o quadro de referência, ao nível do domínio “Prestação do serviço educativo”, apresentava quatro fatores para serem estudados, com 21 referentes, apoiadas por 121 indicadores de análise.

O PAEE, do segundo ciclo avaliativo, no domínio da “Prestação de serviço educativo” apresenta-se três campos de análise, com dezassete referentes, explicitados por quarenta e dois indicadores, com o intuito de orientar o trabalho de pesquisa.

Por último, no terceiro ciclo avaliativo iniciado em 2018, o domínio da “Prestação do serviço educativo”, apresenta quatro campos de , com treze referentes e quarenta e cinco indicadores.

Reconhecendo toda a vastidão que esta temática abrange, e dada a limitação desta trabalho (tendo em conta o objeto de estudo – Prestação do serviço educativo e o tempo), vamos circunscrever esta investigação, dentro do domínio escolhido, ao campo de análise – Práticas de ensino e, apenas aos seguintes referentes: Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens e Acompanhamento e supervisão da prática letiva. Para estes três referentes, foram referenciados oito indicadores. Salientamos que, este trabalho ainda se reporta ao quadro de referência do segundo ciclo avaliativo da AEE em Portugal, devido à circunstância deste estudo ser aplicado num Agrupamento onde ainda não foi aplicado o terceiro ciclo avaliativo.

Os indicadores educacionais são ferramentas úteis para a monitorização de vários aspetos, entre eles, a prestação do serviço educativo, contribuindo para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

A partir dos indicadores esperava-se avaliar a eficácia da escola, isto é, obter resultados ao nível da qualidade das escolas que permitissem concluir da eficácia do investimento feito (Figueiredo *et al.*, 1995, p. 31).

3.3 Movimentos de melhoria das escolas

Para Santos Guerra (2001, p. 27), é um facto incontestável que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular. Ou seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes”.

Associada à avaliação de escolas para além da função da prestação de contas, pode-se também associar a melhoria do funcionamento das escolas.

O conceito de melhoria educativa apresenta um significado amplo e muito utilizado na educação, por vezes aparece associado à mudança, aos resultados escolares, assim como, ao progresso da própria instituição.

Para MacBeath *et al.* (2005) a melhoria da qualidade da escola é um processo que ficará valorizado com a abertura da escola ao meio envolvente, pois desta forma permite abarcar diferentes perspetivas e a novas visões.

Na perspetiva de Alaiz *et al.* “A melhoria das escolas não é uma consequência inevitável da vontade de mudar (...) a melhoria da escola como um todo é um processo de escola e não o somatório de melhorias pontuais. É um exercício de intencionalidade” (2003, p. 93). Segundo estes autores (2003), é da mobilização dos resultados obtidos pelo processo de autoavaliação das escolas, que se torna possível às escolas definirem os seus planos de melhoria para a seguir proceder à sua implementação. Num processo cíclico, deverá fazer-se, numa fase posterior, uma nova autoavaliação, para verificar se essas medidas implementadas tiveram ou não sucesso (Figura 2).

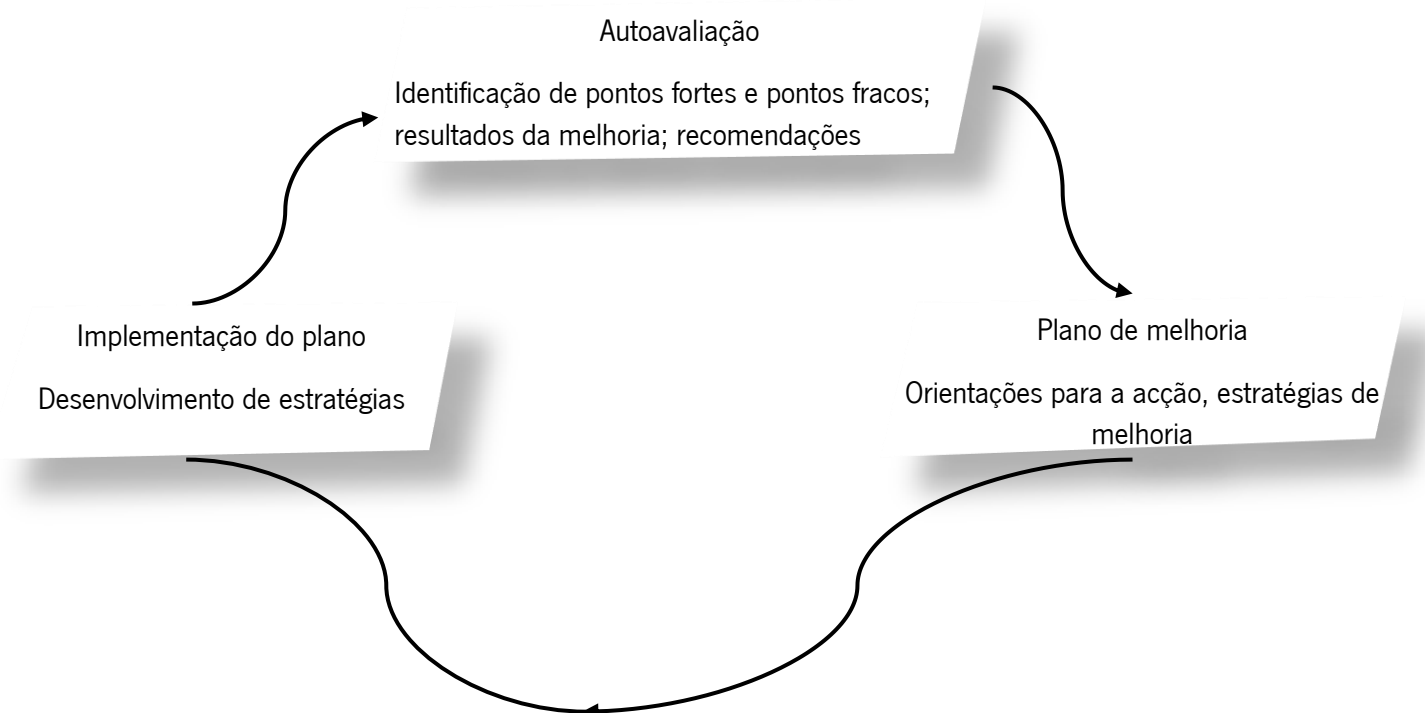


Figura 2 - Ciclo de melhoria. Retirado Alaiz et al. (2003, p. 113).

Todo este processo de autoavaliação deve ser desenvolvido para que não se torne numa fonte de conflitualidade nas escolas, mas sim no intuito de identificar os pontos fortes e fracos (áreas de melhoria) da escola, assim como, elaborar recomendações que deverão ser integradas no plano de melhoria a ser implementado na escola. As escolas ao adotarem este carácter cíclico no seu processo de autoavaliação, fazem-no por considerar que a melhoria é um processo contínuo, embora, por vezes, esses planos de melhoria possam não passar de formas de ritualizar e legitimar as mudanças organizacionais que se anunciam, mas que raramente são objeto do *follow up* que possa documentar a sua efetividade.

Segundo Góis & Gonçalves (2005), “cada escola, tendo em conta a sua natureza enquanto organização, as culturas dominantes no seu seio, a sua história, os factores de estabilidade e de turbulência em que vive, (...) terá de encontrar o seu caminho, arquitectar o seu modelo de melhoria” (p. 156). Ainda de acordo com estes autores,

A melhoria da escola como um todo é um processo de escola e não o somatório de melhorias pontuais. É um exercício de intencionalidade e estratégia que se espera dê resultados melhores do que aqueles que correspondiam ao desempenho da escola anteriormente, sejam estes os resultados dos alunos ou os resultados intermediários, como a qualidade do ensino, a eficácia da liderança ou a eficiência na gestão de recursos (2005, p. 93).

Góis & Gonçalves (2005), consideram que “A melhoria eficaz deve ser direccionada, participada, cíclica e continua “ (p. 98), de acordo com o esquema da figura 3.

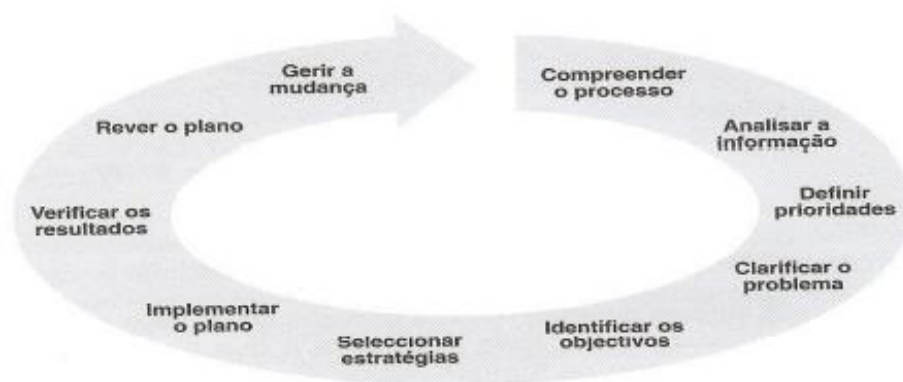


Figura 3 - Passos do Plano de Melhoria. Retirado de Góis & Gonçalves (2005, p. 100).

Para Bolívar (2003, p. 51), melhoria implica um juízo de valor, estando relacionado com aspetos normativos, ou seja, a melhoria implica definir um referente e explicitar os valores em que o mesmo se sustenta, requisito que nem sempre se observa. O termo melhoria é antes utilizado como uma espécie de “símbolo condensado” em que parece bastar a sua simples enunciação para que, por artes mágicas, a mesma se concretize.

O debate em torno da eficácia e da melhoria da escola é um dos temas que está na ordem do dia, originando, nas últimas décadas, movimentos que têm procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como, os modos de os desenvolver na escola.

Toda a investigação desenvolvida em torno da eficácia e da melhoria da escola tem contribuído para o aprofundamento de políticas educativas focadas no desempenho, na qualidade e no desenvolvimento da escola, tem ajudado na avaliação das escolas.

Segundo Lima (2008), estas investigações têm sido muito importantes quer para as escolas, quer para as decisões políticas a nível educativo, maioritariamente, a três níveis: “a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, a AEE e as iniciativas de autoavaliação e de melhoria destas instituições” (p. 352). Relativamente à avaliação de escola, as investigações realizadas no âmbito da eficácia da escola tem, contribuído para, ajudar a legitimar a “avaliação externa dos desempenhos das organizações escolares e de comparação pública dos seus resultados”(Lima, 2008, p. 352), assim como, tem dado um contributo significativo no desenvolvimento de processos de autoavaliação e de melhoria da escola, fornecendo “critérios e contribuído com conhecimento para a definição de objetivos, de estratégias de ação e de modelos avaliativos dos resultados conseguidos” (Lima, 2008, 352).

Neste alinhamento, destacam-se três movimentos relativos aos movimentos da eficácia e da melhoria da escola: 1) o movimento designado por escolas eficazes – *effective school*, que tem centrado o seu trabalho na equidade e na qualidade da educação, procurando observar e compreender quais as características existentes nas escolas que favorecem uma maior eficácia; 2) o movimento da melhoria da escola – *school improvement*, tem focado a sua atenção nos processos desenvolvidos pelas escolas que favorecem a melhoria; e 3) o movimento designado por melhoria eficaz da escola – *effective school improvement*, que integra pressupostos dos dois movimentos precedentes.

3.3.1 Escolas eficazes

A preocupação sobre a influência da escola no desempenho dos alunos despontou um longo percurso de investigações na área de educação, que se iniciou, principalmente, como uma reação à publicação do famoso Relatório Coleman, em 1966. Este relatório teve a sua génese numa encomenda do governo norte americano para diagnosticar o estado das escolas, apresentou os resultados de um grande inquérito sobre o sucesso escolar de cerca de 600 000 alunos, com dados sobre aproximadamente 4 000 escolas do ensino não superior e apoiou-se em variáveis internas da escola (salários dos professores, número de livros por aluno na biblioteca, dimensão dos laboratórios) e variáveis de contexto social (nível de escolaridade dos pais, estatuto socioeconómico, origem étnica). Este estudo teve como objetivo, evidenciar como as variáveis sociais, culturais e familiares podem ou não interferir no sucesso dos alunos. As conclusões indicaram que as mudanças teriam de ser feitas fora da escola mais do que dentro delas, dado que a escola pouco ou nenhum efeito tinha sobre a conexão das aprendizagens dos alunos de extratos sociais mais baixos (Lima, 2008).

Em 1972, Jenks analisou os dados utilizados por Coleman e incorporou novos resultados obtidos num estudo efectuado a mais de 100 escolas. Neste trabalho, três razões foram enunciadas para explicar a incapacidade das escolas para reduzir significativamente a desigualdade nos resultados educativos (Diaz, 2003, p. 15-16):

- 1- os alunos são mais influenciados pelo que acontece em casa ou na rua do que pelo que acontece nas escolas;
- 2- as mudanças educativas promovidas pelas reformas do sistema raras vezes modificam a relação professor-aluno na aula;
- 3- quando a escola influencia os seus alunos, estas mudanças mantêm-se na idade adulta.

Os trabalhos realizados por Coleman e Jencks conduziram a uma série de reações por parte da comunidade científica, originando o desenvolvimento de estudos por outros investigadores, vindo a demonstrar que “as escolas fazem a diferença” (*schools make a difference*). A ação da escola, com o seu “efeito de escola” desempenha um papel importante no sucesso dos alunos independentemente das suas características socioeconómicas, e nomeadamente nas "escolas eficazes", ou seja, aquelas

que acrescentam valor àquilo que se esperaria que fossem os resultados dos seus alunos (Alaiz *et al.*, 2003), são identificáveis factores responsáveis pelo sucesso dos alunos. A escola eficaz é, aquela que acrescenta algo aos resultados dos seus alunos, ou seja, tem um “valor acrescentado”.

Este movimento das “Escolas eficazes” (*effective school research*) teve por objetivo compreender e conhecer, em cada contexto social, as diversas características da escola que podem intervir no desempenho e sucesso dos alunos.

Nesta linha de investigação, a escola passa a ocupar o centro da pesquisa, quebrando-se a “caixa negra” (Scheerens, 2004). Para Scheerens (2004), este rompimento possibilita examinar as características relativas à organização da escola, à sua forma e ao seu conteúdo que permitem obter uma maior “eficácia” nos resultados finais obtidos pelos alunos e conseqüentemente determinam a eficácia da escola. Abrindo a “caixa negra” é possível revelar os processos que interagem na escola, nomeadamente, os recursos (*input*) e os produtos que se produzem (*output*) (Scheerens, 2004).

Segundo Alaiz *et al.*,(2003, p. 35), estes estudos permitiram identificar um conjunto de factores associados às escolas mais eficazes. Assim, uma escola eficaz evidencia as seguintes características:

- ◆ Liderança profissionalizada;
- ◆ Visão e objectivos partilhados;
- ◆ Ambiente de aprendizagem;
- ◆ Ênfase no ensino e na aprendizagem;
- ◆ Ensino estruturado;
- ◆ Expectativas elevadas acerca dos alunos;
- ◆ Reforço positivo;
- ◆ Monitorização do progresso;
- ◆ Direitos e responsabilidades dos alunos;
- ◆ Parceria família e escola;
- ◆ Organização aprendente.

Na perspetiva da abordagem desenvolvida pelo movimento das escolas eficazes, as organizações escolares, regem-se por pressupostos racionais, burocráticos ou neotaylorianos (Lima, 2002b). Para alcançar a eficácia organizacional, aferida através dos resultados obtidos face aos objetivos definidos, considera-se existir uma grande articulação entre o nível político da organização e o nível da ação, tendo como motor impulsionador um “*ethos* ou cultura específica” e uma “forte liderança instrutiva” (Bolívar, 2003).

3.3.2 Movimento de melhoria das escolas

O movimento de melhoria da escola (*school improvement*) desenvolveu-se, paralelamente à investigação das escolas eficazes, com ênfase particular na análise dos processos internos da escola, conducentes ao seu aperfeiçoamento. A investigação realizada neste âmbito, focalizou-se, concretamente, “nas escolas, no seu funcionamento, nos processos de mudança, procurando conhecer as dinâmicas que emergem ao nível da escola e da comunidade local e as prioridades selecionadas para orientarem as estratégias de mudança” (Fernandes, 2000, p. 67). Contrariamente, ao movimento das escolas eficazes, que sempre teve, essencialmente, um cariz académico, o movimento da melhoria da escola “é mais pragmático e tem estado, desde há muito, envolvido no terreno, procurando aperfeiçoar as instituições educativas” (Lima, 2008, p. 341).

Neste contexto, de acordo com Bolívar (2003, p. 35), a investigação ligada à melhoria da escola “pretende capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas”. Este movimento dá destaque à importância da capacidade individual da escola para resolver os seus próprios problemas, assim como, à sua sustentabilidade, e salienta ainda, o papel colaborativo de todos os agentes educativos para introduzir mudanças inovadoras e positivas nos diversos procedimentos que se levam a cabo.

Stoll e Fink (1996, citados por Alaiz *et al.*, 2003, 36 e Góis & Gonçalves, 2005) definem a melhoria da escola como um processo em que a escola:

- ◆ melhora os resultados dos alunos;
- ◆ se concentra no ensino e na aprendizagem;
- ◆ desenvolve a capacidade de gerir a mudança;

- ◆ define a sua própria direção;
- ◆ analisa a sua cultura corrente e trabalha para desenvolver normas culturais positivas;
- ◆ possui estratégias para alcançar os seus objectivos;
- ◆ dirige as condições internas que melhoram a mudança;
- ◆ mantém o equilíbrio durante os períodos de turbulência;
- ◆ monitoriza e avalia o seu processo, progresso, desempenho e desenvolvimento.(p. 16).

Ainda na perspectiva de Stoll & Fink (1996, citados por Fernandes, 2000, p. 68-69) destacam como condições internas fundamentais que permitem proporcionar a mudança qualitativa nas escolas:

- 1- Visão – uma visão conjunta permite à escola estabelecer o “seu próprio caminho, a direção a seguir desenvolvendo uma atitude de receptividade à mudança”;
- 2- Planeamento conjunto – associado ao desenvolvimento de culturas colaborativas na escola, o planeamento conjunto reveste-se de uma enorme importância para que ocorram mudanças positivas;
- 3- Liderança – a investigação reconhece “a liderança como sendo uma condição de continuidade fundamental”, sendo também que as lideranças eficazes são aquelas que dão oportunidade de liderança a outros;
- 4- Envolvimento e maior poder dos professores – para que as mudanças ocorram é essencial que os docentes estejam envolvidos no processo de melhoria da escola e sejam consultados durante o processo de decisão, sendo também fundamental levar os alunos a participar;
- 5- Parcerias – o estabelecimento de parcerias com entidades externas e de amigos críticos é fundamental para o desenvolvimento de todo processo de melhoria;
- 6- Monitorizar e avaliar – o processo de melhoria é acompanhado por processos de monitorização e de avaliação, devendo ser planeados e realizados sistematicamente;
- 7- Identificação e resolução de problemas – é importante a capacidade de a escola lidar com os problemas de forma ativa, profunda e pronta, na medida em que é uma parte essencial do processo de melhoria;

- 8- Desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados – criar condições que proporcionem o desenvolvimento profissional dos docentes é importante, na medida em que são estes que desempenham um papel relevante na melhoria do ensino praticado na escola;
- 9- Adaptação das estruturas de gestão – sendo a gestão um dos aspetos que muitas vezes dificulta o processo de melhoria, é necessário a criação de novas estruturas que facilitem a coordenação;
- 10- Criatividade – é fundamental a existência de estruturas flexíveis que permitam acomodar as ideias externas ao contexto específico, permitindo deste modo tornar as escolas “autoras das mudanças” que se “adaptam criativamente aos normativos de forma a que eles se ajustem à sua própria visão”.

Para Alaiz *et al*, (2003, p. 93): “A melhoria das escolas não é uma consequência inevitável da vontade de mudar (...) a melhoria da escola como um todo é um processo de escola e não o somatório de melhorias pontuais. É um exercício de intencionalidade”.

Contudo, algumas limitações são atribuídas ao movimento de melhoria da escola, entre as quais, podemos salientar, um relegar para um plano secundário o foco dos processos de melhoria: o ensino/aprendizagem (Elmore, 2010). Esta desarticulação entre os esforços de melhoria que foram implementados ao nível da organização escolar e as experiências educativas oferecidas aos alunos em sala de aula e que conduzem a um incremento das suas aprendizagens, deve-se ao facto das escolas serem organizações “debilmente articuladas” (Weick, 1976). Devido a este acontecimento, a ação organizacional nem sempre se encontra articulada com os objetivos organizacionais.

De acordo com a abordagem da tese neoinstitucional, os estabelecimentos de ensino de modo a assegurar a continuidade com base na lógica da legitimidade, escolhem a estratégia da separação entre as estruturas formais e o plano da ação organizacional, isto é, a sala de aula onde decorre o núcleo técnico do ensino e da aprendizagem (Meyer & Rowan, 1999).

De acordo com Alaiz *et al*. (2003), Góis & Gonçalves (2005), podemos ressaltar duas fases na investigação associada à melhoria da escola:

- ◆ 1ª Fase - na década de sessenta do século XX, dirigida do topo para a base (peculiaridade de contextos dominados por sistemas educativos centralizados). Esta fase, caracterizou-se pela inovação através da utilização de materiais didáticos

elaborados por investigadores ou equipas de especialistas exteriores à escola, cabendo exclusivamente aos professores a sua aplicação, e correspondeu a uma época de grandes reformas estruturais em que os sistemas educativos procuraram adaptar-se à sua própria democratização (Góis & Gonçalves, 2005). Este rumo veio a verificar-se inapropriado, devido a não ter em conta a especificidade de cada escola (muitos dos processos de melhoria eram de iniciativas exteriores à escola), assim como, o papel e os interesses dos seus professores. Deste facto, resultaram desajustes que levaram ao fracasso de alguns processos de melhoria na escola na década de setenta do século XX.

◆ 2ª Fase - na década de oitenta do século XX, dirigida da base para o topo, o que espelhou a uma fase de viragem. Ao longo desta fase, o foco centrou-se sobretudo nas escolas, no seu funcionamento e nos processos de mudança, incidindo as inovações e os processos de melhoria nos professores e nas escolas. Através deste novo rumo obteve-se um ganho de autonomia para as escolas, traduzindo-se na capacidade interventiva dos agentes educativos locais, conhecedores do contexto de cada escola, em definirem as suas prioridades e estratégias de melhoria.

Esta orientação referente à última fase, acentou-se no final do século passado, ressaltando-se a partir desta etapa várias tentativas de complementarização e de articulação, entre estes dois movimentos – da eficácia e da melhoria – de forma a responder, o mais profícuo possível, aos problemas dos sistemas educativos. Estes dois movimentos demonstram que muitos dos fatores desempenham um papel muito importante na qualidade da educação. No quadro 1, sintetizamos algumas diferenças e complementaridades entre o movimento das escolas eficazes (*effective school*) e o movimento da melhoria da escola (*school improvement*).

Quadro 1 - Síntese de alguns aspetos entre os movimentos: escolas eficazes e melhoria da escola (adaptado de Bolívar, 2003, p. 39).

Escolas Eficazes	Melhoria da Escola
Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, através da investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através da experiência práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de caso.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria/estratégia de mudança	Menosprezou a atividade da aula e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.

3.3.3 A melhoria da eficácia escolar

Os dois movimentos – eficácia da escola e melhoria da escola – embora com gêneses e orientações diferentes, possibilitaram uma série de contributos importantes para a mudança das escolas e da educação. Porém, nenhum dos movimentos conseguiu responder a todos os problemas com que se deparam os sistemas educativos. Se, na perspetiva do movimento da eficácia das escolas são reveladas as necessidades, na outra vertente, temos o movimento da melhoria da escola a apresentar o caminho para alcançar a eficácia. Desta forma, os investigadores ligados a cada um destes movimentos tiveram a necessidade de cooperar entre si, na procura de soluções e estratégias, que conduzissem à melhoria da escola. Neste contexto, aparece uma nova abordagem denominada por “*melhoria da eficácia da escola*” (*effectiveness school improvement*), que procura articular e integrar os contributos dos dois movimentos precedentes a este. Nesta nova abordagem, a melhoria da escola é entendida como “mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Hoeben, 1998, citado por Alaíz *et al.*, 2003, p. 38). Esta definição prioriza quer os resultados cognitivos dos alunos – métodos quantitativos (para a eficácia), quer os processos – métodos qualitativos (para a melhoria da escola), traduzindo bem a fusão entre as duas linhas de investigação.

Assim sendo, a melhoria eficaz da escola concretiza-se em dois tipos de resultados:

- ◆ Resultados intermédios – respeitantes à melhoria dos processos desenvolvidos na escola e na sala de aula, os quais devem ser avaliados em conformidade com os critérios de melhoria;
- ◆ Resultados dos alunos – considerados como um todo, nas várias dimensões: cognitivas, de atitudes ou de competências, os quais devem ser avaliados segundo critérios de eficácia.

Com esta abordagem, as mudanças realizadas ao nível da escola ou ao nível da sala de aula, devem ser sempre dirigidas para a melhoria dos resultados dos alunos, de forma a surtirem efeito nesses mesmos resultados.

Os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola são apoiados pelos princípios de eficácia e de melhoria, assim como, pela centralidade do papel dos professores na condução de todos os esforços em direção à eficácia e à melhoria. Para alcançar o sucesso na melhoria eficaz das escolas é necessário que se verifiquem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria.

De acordo com esta perspetiva, a escola assume uma posição central nos processos de melhoria eficaz e o quadro de referência contém fatores a nível do contexto e a nível de escola que podem influenciar a sua melhoria eficaz.

Alaíz *et al.* (2003, p. 36) apontam como fatores de contexto associados à melhoria e à eficácia da escola os seguintes:

- ◆ “pressão externa para melhorar” quer seja da parte das autoridades externas, no âmbito da avaliação externa e responsabilização, quer seja dos agentes externos (inspetores e outros) que as confrontam com novas ideias, quer seja ainda da sociedade que lhes coloca novas exigências e expetativas;
- ◆ “recursos ou apoios à melhoria”, tais como a autonomia atribuída às escolas, os recursos financeiros, as condições de trabalho favoráveis ou os apoios locais;
- ◆ “metas educativas” existentes no contexto em termos de resultados dos alunos, que devem estar em sintonia com objetivos definidos a nível nacional.

Para além dos fatores de contexto, segundo Alaíz *et al.* (2003), são referidos como fatores internos da escola três que são fundamentais, interdependentes e que se influenciam constantemente uns aos outros: a “cultura de melhoria”, os “processos de melhoria” e os “resultados de melhoria”.

Ainda, segundo Alaíz *et al.* (2003), as escolas que têm uma “cultura de melhoria” conseguem com mais facilidade implementar processos de mudança. Os movimentos para a melhoria eficaz da escola consideram que a “cultura de melhoria”, contempla os seguintes fatores:

- ◆ pressão interna para a melhoria exercida por grupos internos de pressão que impõem prioridades de melhoria³;
- ◆ visão partilhada dos objetivos da organização⁴;
- ◆ autonomia usada pelas escolas, no uso da qual os atores sejam envolvidos na tomada de decisão acerca da melhoria;
- ◆ interesse em constituir-se como uma organização aprendente;
- ◆ trabalho colaborativo e formação dos professores de modo a potenciar a melhoria;
- ◆ experiências anteriores de melhoria;
- ◆ compromisso dos atores para com a melhoria, envolvimento e motivação;
- ◆ liderança distribuída;
- ◆ tempo para as atividades de melhoria;
- ◆ estabilidade dos docentes.

Ainda na linha de Alaíz *et al.* (2003), os “processos de melhoria” devem ser contínuos e cíclicos e estar integrados em processos amplos de desenvolvimento da escola, incluindo as seguintes fases:

- ◆ diagnóstico das necessidades de melhoria;
- ◆ especificação dos objetivos de melhoria;
- ◆ planificação das ações de melhoria;
- ◆ implementação dos planos de melhoria;
- ◆ avaliação e reflexão.

³ Ao admitir que a existência de grupos de pressão impõem as prioridades de melhoria, tem-se implícita a ideia que na escola as mudanças resultam do conflito, das estratégias dos actores organizacionais, que agem em grupo ou individualmente e que as decisões resultam da correlação de forças existentes na organização, o que é uma clara influência do modelo político no âmbito das teorias organizacionais.

⁴ Pensamos que esta visão partilhada dos objectivos organizacionais se abriga sob perspectivas racionais burocráticas, o que entra em contradição com o aspecto anterior – pressão externa para a melhoria –, que admite a existência de grupos de interesse

Por fim, Alaiz *et al.* (2003), os “resultados da melhoria” devem direcionar-se no conjunto de objetivos definidos para serem alcançados num determinado período de tempo, em termos de resultados dos alunos (critério de eficácia) ou de resultados referentes a mudança da qualidade do ensino e da organização em geral (critério de melhoria).

As relações que se instituem entre os fatores de contexto associados à melhoria e à eficácia da escola, ou seja, a “cultura de melhoria”, os “processos de melhoria” e os “resultados de melhoria” “mostram que a melhoria eficaz da escola é um processo cíclico perpétuo, sem principio nem fim” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 42).

Bolívar (2003), pelo contrário, sustenta que este movimento, mais do que misturar ou juntar os pressupostos defendidos por cada paradigma (eficácia e melhoria), será necessário “transcrever a gramática” (2003, p. 38), configurando numa relação muito mais estreita entre o movimento das *escolas eficazes* e o movimento da *melhoria da escola*. Para tal, o autor recorre à expressão “*boas escolas*” para designar a *melhoria eficaz escolar*.

A melhoria deve ser interpretada como um processo que envolve, quer o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos, quer o incentivo para promover as competências que permitam à escola resolver os múltiplos problemas com que vai sendo confrontada ao longo do tempo (Bolívar, 2003). Naturalmente, a melhoria nunca é um acontecimento pontual. Conforme advoga Bolívar (2003), este “novo paradigma de melhoria” (Quadro 2), passa por, “sabendo quais são as metas últimas da escola (como evidenciou a segunda geração do movimento das escolas eficazes), gerar os processos e condições internas das escolas que as facilitem (como aprendemos das experiências de melhoria da escola)” (2003, p. 39).

Quadro 2 - Nova proposta de síntese (adaptado de Bolívar, 2003, p. 39).

Novo paradigma (síntese entre a eficácia e a melhoria)
Ampla conceção dos resultados dos alunos.
Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula.
Dirigir estratégias de melhoria para os vários níveis da escola.
Promover a capacidade interna de mudança de cada escola.
Combinação entre métodos qualitativos e quantitativos.

De acordo com acepção de Bolívar, este paradigma, é um processo que necessita de ser planeado, desenvolvido e concretizado ao longo do tempo em sucessivas vagas, produzindo uma aprendizagem permanente, pois “uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição, *uma escola que aprende*” (2003, p. 171).

Este movimento está na origem da persptiva de escola como organização aprendente, que enfatiza a aprendizagem como uma capacidade de melhoria, para se alcançarem elevados níveis de eficácia, salientando-se os conceitos de aprendizagem organizativa e de organização que aprende.

Capítulo IV– Considerações metodológicas e caracterização do contexto da investigação

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura.”

(Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 17)

Ao propomo-nos tratar o tema “Melhoria na prestação do serviço educativo” sob o prisma da avaliação, mais concretamente na autoavaliação das escolas, tivemos presentes, motivos de ordem académica, profissional e pessoal. Para o nosso estudo procuramos organizar um campo teórico, apresentado no capítulo anterior, onde nos preocupamos em abordar as várias lógicas e práticas da avaliação institucional e a avaliação entendida como ferramenta para a melhoria.

4.1 Caracterização do contexto de investigação

Antes de passarmos à apresentação e interpretação dos dados empíricos torna-se necessário proceder à caracterização do Agrupamento onde realizámos o nosso trabalho de campo, de forma a torná-los mais inteligíveis.

4.1.1 Agrupamento de escolas e o meio de inserção

O Agrupamento de Escolas Alfa localiza-se na região norte do país, mais propriamente, no distrito de Braga. Pertence a um dos concelhos mais empreendedores do país, com empresas que são referência nacional e internacional nos sectores do têxtil, do calçado, da alimentação, das obras públicas e da produção de pneus. O Agrupamento de Escolas Alfa serve uma zona de características socioeconómicas e culturais desfavorecidas. Este meio de inserção apresenta características profundamente rurais e a indústria é residual e na generalidade das situações de pequena ou média

dimensão, sem qualquer infraestrutura cultural relevante e apenas com algumas estruturas desportivas disponíveis.

A Escola de Alfa foi criada por legislação de 1991, entrando em funcionamento a partir de 1 de setembro de 1991. Funcionou em regime de experiência pedagógica como Escola Básica Integrada, desde 15 de maio, até ao ano letivo 96/97. Pela Portaria nº560-A/97 de 15 de julho, é finalmente criada a Escola Alfa, como Escola de Ensino Básico dos 1º, 2º e 3º ciclos - EB 1, 2, 3. Por despacho do Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, foi homologada, a 7 de junho de 2000, a constituição do Agrupamento Vertical de Escolas Alfa, estendendo a sua área de influência por três freguesias. A 11 de setembro de 2007, o Agrupamento celebrou com o Ministério da Educação um Contrato de Autonomia (CA). Posteriormente esse contrato foi renovado por adenda, em fevereiro de 2013, com a respetiva homologação em julho do mesmo ano e depois, novamente com adenda, em agosto de 2015 e em agosto de 2018.

A Escola de Básica Integrada Alfa, sede do Agrupamento, é constituída por um edifício único, de dois pisos, dotados de espaços amplos e funcionais e que facilitam a acessibilidade a pessoas com dificuldades motoras. No edifício encontram-se dois blocos distintos, um destinado ao primeiro ciclo e outro destinado ao segundo e terceiro ciclos. A escola dispõe de espaços para diferentes serviços específicos: serviços administrativos, gabinetes de direção, reprografia, SASE, sala da Associação de Pais(AP)/EE, bufete, cozinha, cantina (funciona como polivalente), biblioteca escolar bem apetrechada, auditório, “Sala Mais” com diferentes valências (incluindo informática), sala de aula desenvolvimental (educação especial), Serviço de Psicologia e Orientação, sala dos Diretores de Turma (DT), gabinetes dos departamentos, gabinete do pessoal não docente, sala de reuniões e sala dos professores. Para as atividades curriculares dispõe de 13 salas de aula normais, 1 sala de informática, 1 laboratório de Ciências Naturais e outro de Físico-Química, 1 sala de Educação Visual, outra de Educação Tecnológica, a que está associada uma oficina, e outra ainda de Educação Visual e Tecnológica. O auditório funciona em simultâneo como sala de Música. A escola dispõe ainda de um ótimo pavilhão gimnodesportivo e de outros espaços desportivos abertos (cobertos e descobertos). Toda a escola tem acesso à internet, por cabo ou ligação sem fios, possuindo todas as salas um computador e um projetor multimédia e algumas dispoñdo também de quadro interativo. O recreio da escola constitui-se de amplos e agradáveis espaços verdes e a zona do 1º ciclo tem um campo de relva sintética e um pequeno parque infantil, cumprindo as regras de segurança adequadas. Tem também um espaço de horta pedagógica a ser utilizada de forma coordenada pelos alunos de toda a escola

O Agrupamento dispõe de outras duas escolas do 1º ciclo. Cada um dos edifícios dispõe de duas salas de aula e um outro espaço polivalente, que numa das escolas serve também de refeitório. As salas dispõem de computadores com acesso à internet e projetores multimédia e cada uma das escolas tem uma sala com quadro interativo. Todas as escolas estão devidamente cercadas e dispõem de recreio com campos de relva sintética e instalações lúdicas que constituem um pequeno parque infantil, cumprindo as regras de segurança adequadas. Uma destas escolas dispõe também de um espaço de horta pedagógica. Todas as escolas oferecem as atividades de prolongamento, incluindo o serviço de refeições (por empresa recrutada pela autarquia) para além das atividades de enriquecimento curricular.

O Agrupamento tem dois jardins de infância. Um dos Jardins, está instalado numa completamente revalorizada escola do 1º ciclo de plano centenário, com ótimas condições, com duas salas de componente letiva, duas salas de apoio (onde numa delas funciona o 1º ano do 1º ciclo) e uma para a realização de atividades de apoio à família. Possui ainda amplo refeitório e kitchenette. O recreio é também amplo, com relva sintética e pequeno parque infantil, cumprindo as regras de segurança adequadas. O outro Jardim de Infância está instalado em espaços adaptados para o efeito, mas que dispõem de condições adequadas, não só para o exercício da componente letiva mas também para a realização de atividades de apoio à família. Dispõe também de espaço externo semi-público, que funciona como recreio, com instalações lúdicas que constituem um pequeno parque infantil, cumprindo as regras de segurança adequadas. Ambos os jardins de infância dispõem de computadores com acesso à internet.

4.1.2 Caraterização dos atores educativos

A Escola é um organismo vivo e dinâmico. O conceito de Escola nos dias de hoje, representa uma complexa rede estrutural onde a interação espaço/tempo/pessoas requer uma organização meticulosa e democrática. A individualidade de cada um é posta ao serviço de todos e está exposta de uma forma objetiva. O desempenho da escola passa por servir e pelo serviço de pessoas. Tal condição intrínseca implica um esforço de todos os elementos da comunidade, que a cada momento ultrapassa a delimitação física do espaço, representada nos muros exteriores do edifício, e abrange toda a sociedade envolvente.

No âmbito da escola como organização social, não se pode conceber a ideia dessa estrutura sem atores, estes assumem diversas funções que tornam viável o seu funcionamento diário. Neste contexto, é importante ter conhecimento da situação destes atores, tornando-se necessário proceder a uma breve contextualização dos mesmos.

Nesta categoria de atores educativos integram-se os alunos, docentes, pessoal não docente e EE.

A caracterização destes atores educativos reporta-se a informação extraída, de um dos documentos orientadores da escola, nomeadamente, o PE 2019-2022.

A população discente deste agrupamento tem um universo de 462 elementos e a sua distribuição, pelos diferentes níveis de ensino é a seguinte: 57 (12 %) na Educação Pré-Escolar; 152 (33%) no 1.º Ciclo de Ensino Básico; 110 (24%) no 2.º Ciclo; 143 (31%) no 3.º Ciclo. Os alunos distribuem-se por um total de 25 turmas, 3 da educação pré-escolar, 6 do primeiro ciclo, 6 do segundo ciclo e 8 do terceiro ciclo. As turmas da educação pré-escolar possuem em média cerca de 19 alunos, as do primeiro ciclo cerca de 25 alunos, e as do 2º ciclo e 3º ciclo possuem cerca de 18 alunos.

O Agrupamento de Escolas Alfa compreende um universo de 56 docentes, encontram-se em exercício de funções: Departamento da Educação Pré-Escolar 4; Departamento do 1º Ciclo 12; no Departamento de Línguas 12; no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais 12; no Departamento de Expressões 9; e no Departamento de Ciências Humanas e Sociais 7. O corpo docente é estável e experiente, visto que cerca de 77% apresenta experiência profissional igual ou superior a 20 anos neste Agrupamento. O nível etário dos docentes deste agrupamento situa-se entre os 40 e os 59 anos de idade, representando cerca de 86% do pessoal docente.

O pessoal não docente do Agrupamento é constituído por 38 elementos, sendo 6 assistentes técnicos, 27 assistentes operacionais e 5 técnicos superiores. Destes, 22 pertencem ao quadro de agrupamento (58%), 4 são contratados (10%) e 12 são funcionários da autarquia (32%). O nível etário dos não docentes deste Agrupamento situa-se, essencialmente, entre os 50 e os 59 anos de idade, com uma representatividade de cerca de 53% e a maioria destes, cerca de 61%, está a trabalhar nesta organização entre 10 a 29 anos.

De um modo geral, os níveis de escolarização dos EE/pais localizam-se no 2º e 3º ciclos, cerca de 60% e atividade profissional é essencialmente, no sector industrial de pequena ou média dimensão.

Os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas Alfa são constituídos pelo Conselho Geral (CG), Diretor e os elementos da sua equipa, Conselho Pedagógico (CP) e Conselho Administrativo.

O CG é constituído por 21 elementos, assim distribuídos: 7 membros em representação do Pessoal Docente; 5 membros em representação dos Pais e EE; 3 membros em representação do Município; 3 membros em representação da comunidade local; 3 membros em representação do Pessoal Não Docente e conforme decorre da legislação em vigor, e deste Regulamento, participam nas reuniões do CG, sem direito a voto, o Diretor e o Presidente do Clube do Aluno/Associação de Estudantes.

O diretor tem na sua equipa 3 elementos, o subdiretor e 2 adjuntos.

O CP é constituído por 12 elementos: o Diretor, que por inerência preside ao CP; 6 Coordenadores dos Departamentos Curriculares, na qualidade de representantes das estruturas de articulação curricular; o Coordenador dos DT do 2º e 3º ciclo; o Coordenador da Biblioteca Escolar; Psicólogo, como representante dos Serviços de Psicologia e Orientação; um Docente como representante do Núcleo de Apoio Educativo; Um Docente como representante dos Coordenadores de Projetos; integram ainda o CP, sem direito a voto: 2 representantes dos Pais e EE; 1 Representante do Pessoal Não Docente; 1 Representante dos alunos, que será o Presidente da Assembleia de Delegados de Turma.

O Conselho Administrativo é o responsável em matéria administrativo financeira do agrupamento e é composto por 3 elementos: O diretor; o subdiretor e o coordenador técnico

As estruturas de orientação educativa/pedagógica são compostas por 6 departamentos curriculares (Línguas, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Expressão Artística, Tecnológica e Educação Física, 1º Ciclo e Pré-Escolar). Estas estruturas colaboram com o Diretor e com o CP, no sentido de coordenar as ações a desenvolver pelos docentes nos domínios científico e pedagógico, bem como com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e da interação da escola com a família e o meio.

Para além destas, há a coordenação de DT, órgão de coordenação pedagógica que assegura a articulação das atividades das turmas, através de todos os DT que o integram. Esta função, neste Agrupamento, foi atribuída a um docente do 3º ciclo.

Os conselhos de turma, constituídos por todos os docentes da turma, são responsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver a nível da turma.

O Serviço de Psicologia e Orientação é uma unidade de apoio especializado, coordenada por um psicólogo que desenvolve a sua ação nos estabelecimentos de educação do Agrupamento, constituindo um fator que contribui para a concretização de igualdade de oportunidades, para a aproximação da escola para com a família e com o mundo das atividades profissionais, e para o equilíbrio das relações interpessoais indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e comunitário no contexto escolar.

Os documentos orientadores produzidos pela escola são o PE, o RI, o Projeto Curricular de Escola (PCE), o CA, o Relatório de Progressão do CA, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola.

4.2 Opções metodológicas

Neste ponto apresentam-se as linhas metodológicas seguidas no presente estudo. Assim, expomos considerações gerais sobre a natureza do estudo, o desenho da investigação e os critérios para a seleção dos atores organizacionais.

4.2.1 Natureza da investigação

O nosso objeto de investigação é centrado no Agrupamento de escolas Alfa, por nós escolhido. Esta escolha recaiu nesta instituição, não por familiaridade com esta instituição, mas pelo facto que já foi referido anteriormente, o de termos amigos a lecionar na escola, situação que facilitou os contactos e o trabalho em si.

Neste trabalho, a investigadora assume o papel de (re)construtora do objeto, que se vai constituindo a partir dos dados partilhados com e pelos atores do Agrupamento, em análise.

Diversas são as possibilidades de recurso no estatuto metodológico, como possibilidade de construir conhecimento. Neste sentido e dentro das tendências metodológicas das Ciências Sociais, esta investigação utilizará um paradigma qualitativo, com vista à produção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. O paradigma qualitativo, enquanto “[...] conjunto aberto de

asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52), procura desenvolver uma análise estruturada em processos descritivos e interpretativos das realidades sociais, por forma a perspetivar modos de entendimento que sustentam os juízos e as práticas dos atores.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Ainda na perspetiva destes autores (1994), os mesmos consideram que esta metodologia permite descrever um fenómeno em profundidade a partir da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de apreender e compreender, em pormenor, as perspetivas dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode dizer-se que o principal interesse deste tipo de abordagem, não é realizar generalizações, mas, sobretudo, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Como referem Bogdan & Biklen “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994, p. 66).

De acordo com a categorização de Bogdan & Biklen (1994, p. 90 - 97), o estudo de caso pode ser: estudo de caso de organizações numa perspetiva histórica, estudo de caso de observação, história de vida, estudos comunitários, análise situacional, microetnografia, estudo de casos múltiplos e estudos de caso comparativos.

Nesta investigação do processo de construção e implementação da avaliação interna num Agrupamento de escolas, optou-se pelo estudo de caso de observação, com o objetivo de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70). Procuramos com este trabalho contribuir para um processo de conhecimento neste domínio. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 90), neste tipo de estudos, “ ... o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspeto particular dessa organização”.

Para Lima (1998, p. 28), um estudo de caso, tem uma “[...] grande tradição nos estudos organizacionais [...]”, neste caso o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e

detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados. Com este tipo de estratégia de investigação, o investigador tenta aprender sobre o caso a partir de um conhecimento compreensivo, conseguido através de descrições extensivas e análises do caso assumido como um todo.

De acordo com Cohen & Manion (1990), entende-se por estudo de caso a investigação de uma unidade individual que poderá ser uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade.

Bell, assinala que esta abordagem: "... é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo..." (2004, p. 23).

Para muitas pessoas o estudo de caso é um método de fácil aplicação, o que não corresponde muitas das vezes a essa expectativa. Na verdade, como refere Yin (2005, p. 81), a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa em virtude de o pesquisador não conseguir confiar em fórmulas rígidas para orientar seu estudo.

Segundo Stake (2009, p. 11), "o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes". Como refere, Yin (2005, p. 80-81), grande parte das pessoas associa a "realização" de um estudo de caso com a recolha de dados para o estudo, quando a recolha de dados é apenas uma das etapas do estudo de caso e não podemos esquecer que, como sublinha Stake (2009, p. 17), "o caso é um entre outros e em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um".

Yin, aponta na sua definição técnica alguns contributos mais significativos, referindo que: "O estudo de caso é uma investigação empírica que:

- ◆ investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em contexto de vida real, especialmente quando
- ◆ os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes" (2005, p. 32).

Porém, como nas situações da vida real, quer seja o fenómeno e o contexto nem sempre são distinguíveis, outras características técnicas, incluindo o processo de recolha de dados e as estratégias de análise dos dados, foram integradas na definição: "A investigação do estudo de caso:

- ◆ enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
- ◆ conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- ◆ beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados” (2002, p. 32-33).

Muitos autores destacam as vantagens e desvantagens do estudo de caso (Stake, 2009; Yin, 2005; Bell, 2004). Os principais perigos apontados neste tipo de investigação empírica são, essencialmente, a falta de rigor da pesquisa, a pouca base para a generalização científica, o tempo que levam a realizar. Mas o aspeto mais apontado como limitativo do estudo de caso, é a produção de generalizações. As generalizações ocorrem durante todo o estudo de caso, sendo aperfeiçoadas ao longo da investigação, a que Stake (2009, p. 23) denomina de “micro-generalizações”.

As vantagens apontadas reportam-se ao facto de, o estudo de caso representar um método de investigação relevante, sobretudo porque assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto de estudo para o perceber em toda a sua complexidade (Yin, 2005). Nesta perspetiva, o estudo de caso será o método mais adequado para a aproximação a um contexto de ação, sobretudo quando está em causa a descoberta e descrição de relações organizacionais numa perspetiva global, conforme a afirmação: “O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20).

Foi nossa opção o recurso ao estudo de caso de observação, para a análise a que nos propomos, procurando “o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso, 2005, p. 71).

É com este “suporte” metodológico que se pretende iniciar o plano do trabalho da investigação. Este trabalho, de escuta dos diversos discursos produzidos sobre os processos de construção e implementação da autoavaliação, não pretende avaliar esses processos, ou emitir juízos de valor sobre os mesmos; o que está em causa é o conhecimento de situações concretas, no que esta possui de específico, único e irrepetível.

Face ao referencial teórico e seus pressupostos e aos objetivos orientadores da presente investigação, selecionamos como técnicas de pesquisa e recolha de dados: análise documental e a entrevista semi-estruturada.

A análise de documentos permite recolher dados que auxiliam o investigador a compreender as evidências das práticas pedagógicas. Através da análise de documentos, existe a possibilidade da captação de eventuais contradições entre o plano discursivo e o plano concreto dos atores educativos. Nos documentos a serem analisados podemos elencar: atas de reuniões das várias estruturas organizativas na instituição educativa, sempre que a investigadora considere oportuno; relatórios, dos quais salientamos, da equipa de autoavaliação e da avaliação de progresso do PE; relatórios de progresso do CA, relatório da intervenção da avaliação externa, entre outros que possam contribuir como um mais-valia para o estudo.

Seguindo esta nossa linha de investigação, consideramos a entrevista semi-estruturada a técnica mais adequada para a recolha de informações. A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se ao facto de ser um instrumento de recolha de dados que possibilita aprofundar esta temática. Desta forma, permite-nos abordar outros aspectos que se mostrem importantes e pertinentes e, ao mesmo tempo, possibilita ao entrevistado exprimir livremente o seu pensamento. Com esta técnica de trabalho sempre que necessário nós (re)orientamos, proporcionando desta forma um melhor acesso a dados com maior profundidade e riqueza. Esta técnica foi aplicada a vários atores intervenientes na implementação/reflexão dos processos avaliativos.

Pretende-se com análise de documentos e as entrevistas ajudar na interpretação e compreensão da realidade.

Para o tratamento dos dados recolhidos objetivamos utilizar como técnica a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é bastante utilizada na investigação social, pois possibilita o tratamento de uma forma metódica, as informações e os testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Esta técnica está frequentemente associada à análise de documentos, com o propósito de organizá-los e sintetizá-los, procurando encontrar padrões, interpretando os dados obtidos e tornando essa informação bem explícita a todos os que não participaram neste estudo.

Neste contexto, a nossa investigação procurou fundamentar-se pela exploração do processo de autoavaliação, das dinâmicas e da estagnação, das regularidades e discontinuidades da escola e

dos seus atores. Muito mais do que o resultado interessou-nos apreender o processo e analisar como a escola, como organização pode conseguir diversas configurações quando o processo de autoavaliação nela se aplica e se desenvolve.

4.2.2 Desenho da investigação

Uma investigação, pode ser caracterizada como, um conjunto de processos sistemáticos e empíricos que se aplicam ao estudo de um fenómeno e esta definição aplica-se ao nosso trabalho desenvolvido, na temática em estudo.

Como se trata de uma investigação em ciências da educação, a metodologia do método científico foi implementada permitindo a partir daí, atingir os objetivos, confirmar ou inferir as hipóteses e ainda, responder à questão de partida.

Segundo Quivy & Campenhoudt,

Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (2019, p. 17).

Para o desenvolvimento de toda a estrutura deste trabalho, houve uma escolha do desenho da investigação. Segundo Fortin,

O desenho define-se como o conjunto da decisão a tomar para pôr de pé uma estrutura, que permita explorar empiricamente as questões de investigação ou verificar as hipóteses. O desenho de investigação guia o investigador na planificação e na realização do seu estudo de maneira que os objetivos sejam atingidos (2009, p. 214).

O desenho de investigação é o plano lógico desenvolvido com o objetivo de obter respostas válidas às questões de investigação. Compõe-se de um conjunto de diretivas associadas ao tipo de estudo escolhido, à unidade de análise, identificando os sujeitos envolvidos no estudo, instrumentos de recolha de dados e seu tratamento e, não menos importantes as questões de ética em investigação.

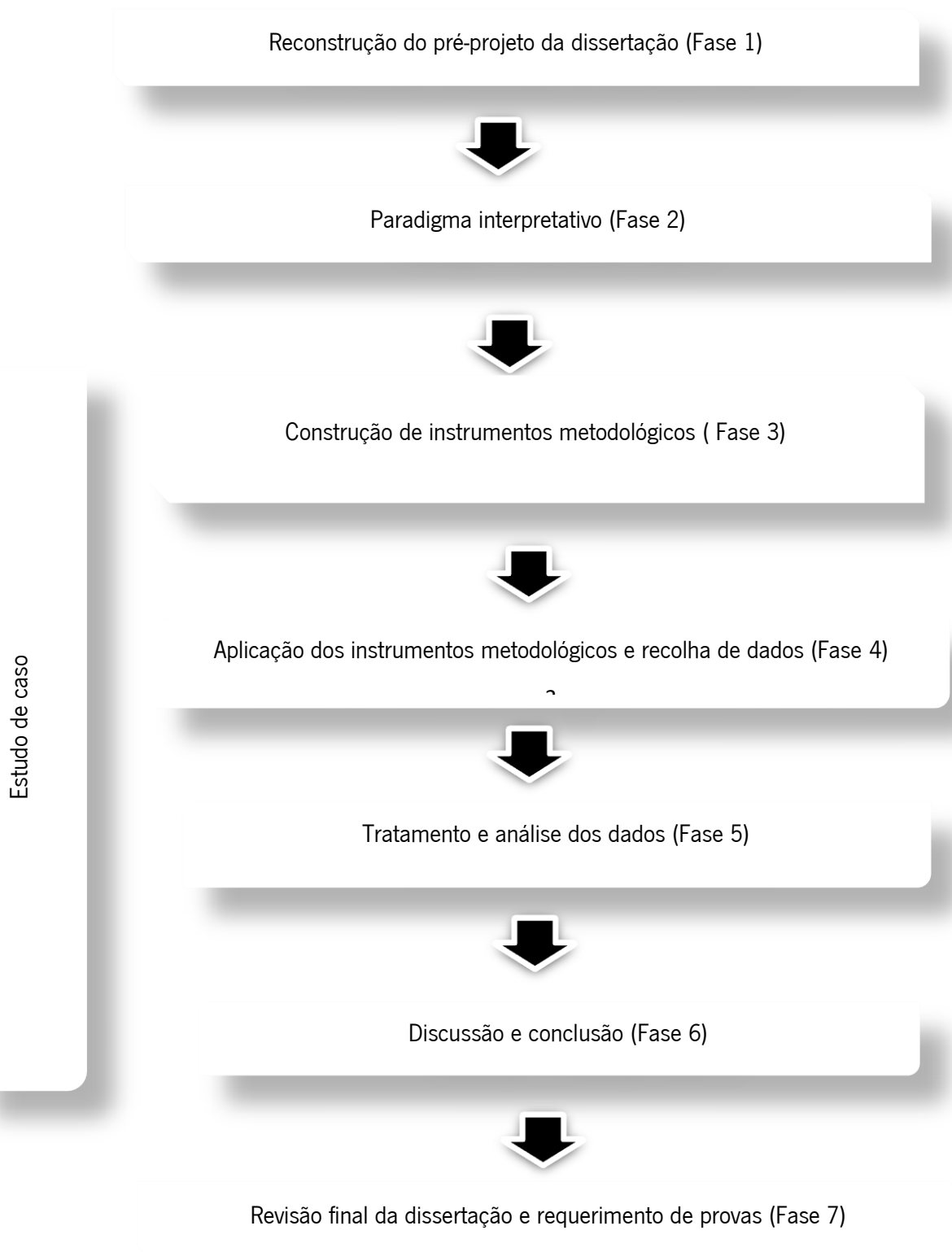
Na realização de um projeto de investigação torna-se imprescindível conhecer as diferentes etapas que o constituem, refletir sobre elas, com vista a poder enfrentar desafios futuros.

De acordo com Vilelas, “investigar supõe desenvolver um delicado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos pré-estabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade” (2009, p. 11).

Em investigação científica há um modo próprio de fazer as coisas, isto é, colocar questões e formular respostas, permitindo ao investigador desenvolver o seu trabalho de uma forma sistemática.

Nesse sentido, para orientar este estudo, o desenho desta investigação está expresso no esquema que se segue:

Desenho da investigação



Nota: Da fase 1 até à fase 6, a pesquisa bibliográfica foi uma constante na investigação.

4.2.3 Seleção dos atores organizacionais

Depois da definição do problema de investigação, formuladas as hipóteses e escolhido a entrevista semiestruturada como um dos métodos mais adequado para a recolha de dados, torna-se essencial definir a quem será aplicada.

Segundo Pardal & Lopes (2011, p. 54),

na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar. As dificuldades inerentes a tal facto podem ser ultrapassadas através do recurso a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela – a amostra – daquele mesmo universo.

A escolha do tipo de amostra inicia-se com a identificação da população que vai ser inquirida, constituindo um grupo representativo para a realização da investigação no âmbito da autoavaliação do Agrupamento. Na perspetiva de Pardal & Lopes (2011, p. 54), “um universo (...) bem definido pressupõe, acima de tudo, que se afirme entendível, que se apresente completo, que seja passível de uma interpretação unívoca e que se manifeste liberto de imprecisões”. Salienta-se que, o tamanho da amostra não determina se ela é de qualidade boa ou má, pois a importância prende-se com a sua representatividade. Esta escolha é de extrema importância, já que as consequências de uma má seleção, podem impactar na qualidade dos resultados e das conclusões de uma investigação. Para Pardal & Lopes (2011, p. 54), “um universo mal caracterizado, incompleto, impreciso e de interpretação ambígua, só poderá permitir a construção de uma amostra que conduza a conclusões viciadas e enganadoras”.

Procuramos que a amostra tivesse uma variedade representativa, para dar resposta aos objetivos específicos desta investigação, sendo constituída por vários atores sociais. Por atores sociais entendemos aqueles que na escola-organização desempenham um determinado papel que, por ser uma construção social, faz deles categorias simbólicas, facilmente reconhecidas por todos. Estes elementos no dia-a-dia dão vida à organização através do desempenho dos seus papéis, mas também dos interesses e estratégias que se jogam no palco organizacional, aspectos que, no entanto, não vamos aprofundar na sua caracterização.

Para a nossa investigação foram considerados elementos chave no processo de autoavaliação deste Agrupamento, nomeadamente:

- 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 CG (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), que neste Agrupamento corresponde ao mesmo professor que acumula os dois cargos, o que permitiu a realização de menos uma entrevista, mas nos limitou em termos de variedade de representações;
- um docente com mais tempo de serviço neste Agrupamento (docente mais antigo);
- o coordenador dos diretores de DT;
- um Coordenador de Departamento (a escolha recaiu no docente do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, pela antiguidade no exercício da sua função como docente e no cargo, assim como, devido ao facto de alguns dos assuntos estudados estarem diretamente relacionados a este Departamento);
- a Coordenadora dos Assistentes Técnicos no Agrupamento;
- o Presidente da AP/EE;
- a Presidente do Clube de Alunos (equivalente a uma Associação de Estudantes, que neste caso, correspondeu a uma aluna do 9º ano).

Para além, da utilização da entrevista semi estruturada como um dos métodos para a recolha de dados, socorremo-nos também de outros documentos do Agrupamento para realizar uma análise documental.

4.3 Recolha de dados e técnicas de tratamento

Depois de delimitado o paradigma da nossa investigação e da opção pelo estudo de caso como método de pesquisa passaremos a apresentar e a justificar as técnicas de recolha e tratamento que consideramos mais adequadas ao nosso estudo.

Como a matriz adotada para a investigação segue uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiou-se o recurso a formas diversificadas de recolha de dados de acordo com essa abordagem e os seus fundamentos de modo a poder justificar as conclusões em "múltiplas fontes de evidência" (Yin, 2005, p. 126), conforme a afirmação:

A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação (...). Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Assim, recorreu-se a instrumentos de recolha de dados, como entrevistas semiestruturadas e documentos escritos, nomeadamente atas, relatórios e outros documentos relevantes para esta investigação, com posterior análise de conteúdo.

De acordo com Virgínia Ferreira, “só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multiplicidade das relações sociais” (2007, p. 195).

Ao utilizarmos as duas técnicas diferenciadas de recolha de dados que, em nosso entender, se complementam, permite-nos fazer a necessária triangulação da informação (Yin, 2005). A triangulação da informação emerge como um facto importante na metodologia qualitativa e principalmente de estudos de caso.

Como referenciamos anteriormente, com base na literatura da especialidade e os objetivos pretendidos com esta investigação, optamos por utilizar para a recolha de dados a entrevista, neste caso semiestruturada e análise documental, na perspetiva que com a utilização destas duas técnicas, se consiga resultados mais confiantes, tal como, referem Cohen & Manion (1990, p. 332), “mais confiará o investigador nas suas descobertas”.

Nesta perspetiva impõe-se realizar uma breve referência às técnicas utilizadas para a recolha de dados e para o tratamento dos mesmos.

4.3.1 Análise documental

Para iniciarmos a nossa investigação, começamos com a análise dos documentos do Agrupamento de Escolas Alfa.

Para ajudar a perceber e conhecer a relação entre a autoavaliação e a melhoria na prestação do serviço educativo, consideramos fundamental proceder a uma recolha de dados sobre toda esta temática. Nesse sentido, segundo Yin (2005, p. 112), “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

A análise documental exige disciplina. Esta técnica de recolha de informação pressupõe formas de atuação, que segundo Pardal & Lopes (2011, p. 103) são as seguintes:

- ◆ "definir claramente o objeto de estudo,
- ◆ formular devidamente a hipótese ou hipóteses,
- ◆ detetar o nível de imparcialidade das fontes,
- ◆ comparar apenas o comparável".

Ainda na perspetiva destes autores, o investigador "sempre que possível, deve recorrer às fontes primárias, pelo grau de confiança mais elevado, embora sempre relativo, que as mesmas proporcionam". (2011, p. 103)

Assim, a recolha documental foi uma técnica utilizada para a realização deste estudo. Através desta técnica foi possível detetar divergências e convergências relativamente a algumas atitudes e comportamentos registados no momento da entrevista, assim como, desfazer dúvidas relativas a situações registadas no momento da recolha documental.

Como fontes documentais, para além de toda a revisão da literatura de suporte ao corpo teórico do nosso trabalho, utilizámos o PE, o RI, o CA, o PCE, o Relatório de Progresso do Contrato de Autonomia (RPCA), os Relatórios da Avaliação Interna (RAI) (2010/11 até 2020/21), o Relatório da Avaliação Externa (RAE), o Contraditório, o PAA, o Relatório de Execução do PAA, atas de CG e os normativos legais relacionados com a temática.

Por vezes um documento, por si só, pode não determinar nenhuma informação relevante, porém ao realizar a sua análise pode-se desvendar um conjunto de dinamismos, tensões e valores que, consciente ou inconscientemente, o seu autor deixa manifestar no seu conteúdo. Conforme assinalam Bogdan & Biklen (1994, p. 180), "as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros", através das quais é possível ao investigador recolher características da escola e informações teóricas sobre o processo de avaliação institucional.

A análise de todos os documentos oficiais do Agrupamento disponibilizados, bem como, dos normativos relacionados com as temáticas em estudo, foi realizada de acordo com o desenvolvimento da investigação, nomeadamente, a elaboração das entrevistas, uma vez que serviram de referentes para a seleção dos itens a questionar. Salientamos que paralelamente à análise de todos os

documentos, também foram importantes, algumas informações pertinentes, obtidas em conversas informais, nas visitas efetuadas ao Agrupamento.

A análise documental, tal como qualquer outra técnica de pesquisa, apresenta algumas limitações. Yin (2005, p. 109) refere que, “na verdade, os documentos devem ser cuidadosamente utilizados e não se deve torná-los como registros literais de eventos que ocorreram”, pois podem conter informação/relatos/transcrições que não tenham ocorrido exatamente como retratado. Esta limitação poderá ser mais evidente na análise de atas, pois estas por vezes, podem não descrever a *autonomia praticada* pelos autores, através de *infidelidades normativas* (Lima, 1998).

O acesso para consultar e utilizar os vários documentos nesta investigação foi pedido (cf. Apêndices – Parte 1) e não foi uma limitação, apenas nos foi pedido restrição na não divulgação do conteúdo das atas. Outro aspeto salvaguardado, prende-se com a não identificação do Agrupamento em estudo, optando-se pela atribuição de um nome fictício.

Contudo, a análise documental apresenta vantagens que se prendem, segundo Quivy & Campenhoudt (2019, p. 277 - 278), com:

- ◆ a economia de tempo e dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita,
- ◆ [...] este método permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionários, [...],
- ◆ [...] permite análises multivariadas que testam modelos complexos, o que uma amostra construída por um único investigador jamais permitiria,
- ◆ a valorização de um importante e precioso material documental [...].

Com a utilização da análise documental e da entrevista consideramos ser possível realizar a desejada triangulação. Além dos documentos enunciados anteriormente, e tendo em conta que devemos “fazer, uma selecção tão equilibrada, quanto possível, sem perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo” (2004, p. 107), não poderíamos estudar o Agrupamento sem, em primeiro lugar, analisar as suas dinâmicas, através de uma análise cuidada de documentos organizacionais anteriormente referenciados. Através da análise destes documentos teremos “[...] acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180).

4.3.2 Entrevista

Para a recolha de dados optámos por recorrer ao inquérito por entrevista. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 134), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Com esta opção tentamos aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a temática em estudo, procurando compreender as representações dos atores, os significados, as ideias e as interpretações de cada um dos entrevistados.

Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (2019, p. 260), numa entrevista instaura-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências [...]”.

Salientamos que, a entrevista é uma técnica muito utilizada nas metodologias do tipo qualitativo, resultando de um processo de negociação entre o entrevistador e o entrevistado. Desta interação entre estes dois elementos, resulta processos de comunicação na entrevista que facultam ao investigador elementos de reflexão muito variados, para além de, permitir uma recolha de informação muito profícua. Para Yin (2005), a entrevista, tem um papel fundamental nos estudos de caso, pois permite descrever e explicar o objeto de estudo.

Existem três tipos de entrevista, conforme referem Pardal & Lopes (2011, p. 86 - 87):

- ◆ Estruturada – a entrevista estruturada obedece a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado. [...] Entrevistador e entrevistado são, desse modo, condicionados pelo rigor da técnica: ambos têm uma liberdade de atuação muito limitada [...];
- ◆ Não Estruturada – a entrevista não estruturada permite maior liberdade de atuação. Dir-se-ia tratar-se de uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado, em que o primeiro, de qualquer maneira, não pode sugerir respostas ao interlocutor. Este tipo de entrevista pode assumir diversas formas, sendo a *entrevista não dirigida* e a *entrevista dirigida*.
- ◆ Semiestruturada – a entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta [...], nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*.

Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião [...].

Esta técnica de recolha de dados apresenta como vantagens, aumentar “o grau de profundidade e de perfeição dos elementos de análise recolhidos”, assim como, “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 263) .

Contudo, esta técnica também apresenta limitações, das quais podemos apontar o não ser passível de ser aplicada a grandes universos, poder trazer alguns constrangimentos quando são tratados assuntos ditos delicados, a dificuldade que por vezes aparece ao tentar “encontrar um equilíbrio entre a objetividade total e a tentativa de pôr o entrevistado à vontade”, assim como, “a integridade na condução e na reprodução das entrevistas e a promessa de que os entrevistados poderão ver a transcrição ou a primeira versão do trabalho” (Bell, 2004, p. 145).

O tipo de entrevista utilizada nesta investigação foi a semiestruturada. As entrevistas foram dirigidas a diferentes atores (8 elementos da comunidade educativa) – “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 91) – que desempenham cargos fundamentais para o esclarecimento e recolha de opiniões de forma a obter uma visão mais globalizante da problemática em estudo. Para a realização destas entrevistas foram elaborados os respetivos consentimentos (cf. Apêndices – Parte 1), assim como, os guiões para as entrevistas (cf. Apêndices – Parte 2), que foram utilizadas no sentido de orientar a entrevista e servir de fio condutor.

Nas entrevistas realizadas, assumimos uma estratégia de apresentar muitas questões iguais aos diferentes entrevistados, com o objetivo de tentar obter diferentes perceções sobre a mesma realidade.

Antes do início das entrevistas, foi realizada uma legitimação das mesmas, através da informação aos entrevistados dos objetivos, o contexto e a natureza da entrevista, assim como, o recurso que seria utilizado como forma de registar as respostas. Todos os entrevistados, assinaram a autorização para a gravação e transcrição das entrevistas, sendo garantido o anonimato e a respetiva confidencialidade sobre o conteúdo das mesmas. Todas as entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, com exceção de uma que foi efetuada por videoconferência, devido ao facto do entrevistado se encontrar fora do país. As entrevistas foram sempre realizadas em ambiente tranquilo e tiveram uma duração média de sessenta minutos.

As entrevistas foram organizadas de forma a abordar grandes temáticas, de acordo com os seguintes objetivos: conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado; conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional; conhecer o modelo implementado no Agrupamento; identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento; conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação do Agrupamento; identificar os beneficiários da autoavaliação do Agrupamento; conhecer o impacto da autoavaliação no Agrupamento; propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação no Agrupamento; especificar as funções dos órgãos de gestão na autoavaliação do Agrupamento; perceber a forma de divulgação no Agrupamento; conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento; conhecer a opinião sobre fatores facilitadores e constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento. No último objetivo foram colocadas questões “mais abertas” de forma a possibilitar aos entrevistados acrescentar a sua opinião sobre a temática.

Optámos por utilizar como recurso físico, o gravador, de modo a gravar as entrevistas pela riqueza de informação que proporcionaram e de forma a facilitar toda a recolha em tempo útil. Simultaneamente, a utilização deste recurso permite tornar o ambiente o mais aberto possível, possibilitando ao entrevistador aplicar toda a sua atenção na condução da entrevista.

Embora, a utilização deste recurso possa apresentar alguns constrangimentos, pois pode parecer intimidante para o entrevistado, um vez que pode ser considerado como um entrave ao anonimato (alguém pode reconhecer a voz ou ouvir sem autorização), é uma mais-valia para o entrevistador pois permite que a transcrição seja o mais completa e fiel libertando-o da tomada de notas para se poder concentrar e se envolver mais na entrevista.

Aquando da realização das entrevistas, em alguns momentos foram notórias diversas reações, através de expressões não-verbais às questões formuladas, algumas hesitações ou insegurança na abordagem da temática. Sempre que achamos necessário foram acrescentadas questões, não presentes no guião, no sentido de orientar a entrevista para os objetivos propostos, assim como, aprofundar e ou clarificar aspetos referidos que se revelaram importantes para esta investigação.

Os critérios definidos para a seleção dos atores organizacionais, foram apresentados neste capítulo no ponto 2.3, importa referir que foram oito os entrevistados. Na escolha dos entrevistados, categoria de docentes, tivemos sempre como critérios além dos cargos desempenhados, a experiência profissional e o tempo de permanência no Agrupamento (Quadro 3).

Quadro 3 - Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados.

Identificação	Entrevistado	Sexo	Tempo de serviço (Agrupamento)	Tempo de serviço (cargo)	Duração da entrevista	Categoria profissional
E1	Coordenadora dos Assistentes Operacionais	F	24 anos	11 anos	30 min	Pessoal não docente
E2	Presidente do Clube dos Alunos	F	Não se aplica	1 ano	25 min	Discente
E3	Presidente da AP/EE	M	Não se aplica	2 anos	35 min	Inspetor Segurança
E4	Docente do Agrupamento	F	28 anos	41 anos	60 min	Pessoal docente
E5	Coordenador de Departamento	M	26 anos	18 anos	60 min	Pessoal docente
E6	Coordenador dos DT	F	5 anos	4 anos	65 min	Pessoal docente
E7	Diretor do Agrupamento	M	13 anos	13 anos	100 min	Pessoal docente
E8	Coordenador da Equipa de Avaliação Interna /Presidente do CG	F	13 anos	CEAI e PCG – 8 anos	110 min	Pessoal docente

Ao longo das entrevistas tentamos sempre que os entrevistados estivessem o mais “à vontade falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), com o intuito dos entrevistados conseguirem expressar os seus pontos de vista relativamente às questões formuladas.

Numa fase posterior, procedemos à transcrição das informações recolhidas, a qual permitiu-nos a obtenção de uma base para a exploração e interpretação do tema em estudo.

4.3.3 Análise de conteúdo

Ao longo de todo o trabalho empírico, a análise dos dados esteve presente, desde que começámos a recolher as primeiras informações, num processo que se revelou contínuo e interativo, no qual o conhecimento foi sendo produzido. Nesse sentido, partindo da questão problema, das hipóteses, do quadro teórico que suporta esta nossa investigação, de toda a informação recolhida e organizada ao longo da nossa pesquisa, realizamos o seu estudo com o objetivo de explanar e sistematizar o seu conteúdo.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 205),

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados (...)

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Yin (2005, p. 137) refere que, “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”.

Após toda esta recolha de informação da parte documental e das entrevistas, a pesquisa empírica longe de estar terminada, atingiu a fase de interpretar todos esses dados qualitativos, pois caso contrário, todos os elementos obtidos até ao momento, não seriam mais do que peças soltas sem qualquer valor investigativo. Com esse objetivo, procedemos à análise de conteúdo.

Quivy & Campenhoudt (2019, p. 323), referem que

concretamente, a análise de conteúdo consiste em submeter as informações recolhidas a um tratamento metódico, por exemplo: agrupá-las por temas pertinentes de acordo com as hipóteses, compará-las umas com as outras e relacioná-las, ou ainda organizá-las de acordo com uma estrutura que lhes dê um sentido.

De acordo com Bardin a análise de conteúdo, enquanto faculdade de interpretação, procura harmonizar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade. Ainda na linha deste autor, este tipo de análise expressa

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 reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2009, p. 37).

Para Robert & Bouillaguet (1997, p. 4), a análise de conteúdo “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com

vista a clarificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

De acordo com a perspetiva de Amado, o primeiro dos dois grandes objetivos da análise de conteúdo “é o de organizar os conteúdos de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (2009, p. 244). No seguimento de todo este processo, é necessário começar por agrupar os textos nas “unidades de sentido”, às quais se atribui um código de acordo com o significado que o investigador lhe atribui, ou seja, determinam-se as unidades de registo em função dos objetivos, das unidades de contexto e da categorização. As categorias podem ser construídas *a priori*, sendo que, nesta situação, as unidades de registos terão que se ajustar nas categorias pré-definidas; ou *a posteriori*, a partir de um trabalho interpretativo. Este trabalho pode ser completado por subcategorias e por indicadores. Concluída esta fase, juntam-se e confrontam-se as unidades de registo com o mesmo código. Seguindo o pensamento de Amado, o segundo grande objetivo da análise de conteúdo “é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização” (2009, p. 245).

Para Quivy & Campenhoudt (2019, p. 324),

Apesar da sua variedade, a maior parte das análises de conteúdo realiza-se em dois momentos, ainda que isso não seja uma regra absoluta: num primeiro momento, as entrevistas e os documentos previamente transcritos são analisados um por um; num segundo momento, procede-se a uma análise transversal e comparativa.

Retomando a perspetiva de Amado (2009, p. 245 – 269), todo este desenvolvimento da aplicação da análise de conteúdo deverá ser realizado no conjunto das seguintes fases que devem obedecer a alguma ordem e sistematicidade:

- ◆ i. Fase preliminar à categorização,
- ◆ ii. Os procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento,
- ◆ iii. A classificação e construção do sistema de categorias,
- ◆ iv. Regras de categorização e validação interna do sistema,
- ◆ v. Apresentação e interpretação dos dados da análise.

Conforme refere Quivy & Campenhoudt (2019, p. 328), “Todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito do implícito”.

Assim, seguindo os procedimentos aconselhados na aplicação da análise de conteúdo na investigação qualitativa que estávamos a desenvolver, fomos realizando o nosso trabalho de forma a proceder a uma triangulação de dados, para confirmar ou não, as hipóteses por nós definidas.

Quivy & Campenhoudt (2019, p. 324), referem que,

Tanto na análise interna de cada entrevista ou documento, como numa análise transversal comparativa, o investigador procurará “triangular” as suas conclusões, ou seja, verificar se a mesma conclusão é confirmada por vários pontos de vista, por várias afirmações em momentos diferentes da mesma entrevista, por vários locutores em entrevistas diferentes.

Contudo também são apresentadas limitações na utilização desta técnica, que segundo Quivy & Campenhoudt (2019, p. 328 - 329), dependem do método utilizado, pois estes “variam muito de um para o outro”. Para estes autores, 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.

As vantagens atribuídas, de acordo com estes autores são as seguintes: 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 (2019, p. 328).

Com base na técnica de análise de conteúdo, realizamos a segmentação e codificação dos conteúdos de cada uma das entrevistas, em unidades amplas, de forma a contextualizar as afirmações que posteriormente foram trabalhadas. Todo este trabalho foi desenvolvido tendo por base os temas e os objetivos definidos no guião da entrevista.

Num momento posterior, trabalhámos a análise de conteúdo das entrevistas retirando partes de texto com frases ilustrativas – unidades de registo “de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base” (Bardin, 2009, p. 130), que agrupámos nas categorias anteriormente definidas. Ao realizarmos a categorização das entrevistas procuramos encontrar evidências que respondessem aos objetivos da investigação.

Todos esses registos foram anotados em grelhas de análise (cf. Apêndices – Parte 4), de forma a facilitar uma melhor leitura e organização da informação recolhida.

Capítulo V – Apresentação, análise e discussão de resultados

“... o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”

(Bogdan e Biklen, 1994, p. 67)

Neste capítulo, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos, através das técnicas já anunciadas no capítulo anterior. Como foi referido anteriormente, os dados nesta dissertação foram recolhidos através da análise documental e das entrevistas semiestruturadas. Toda a informação recolhida foi organizada em dimensões e categorias (Bardin, 2009), definidas previamente ou emergentes da própria análise, com base nas questões e objetivos de investigação e nos guiões das entrevistas semiestruturadas.

De todos os dados recolhidos foi possível realçar unidades de registo/sentido dos discursos as quais fomos agrupando em cada uma das categorias, a partir das quais construímos ideias-chave e produzimos as primeiras inferências. Com estas ideias-chave começamos a analisar e interpretar o material recolhido, quer dos documentos analisados, quer das entrevistas.

5.1 Descrição do processo da investigação empírica

Parafrazeando Bogdan & Biklen (1994, p. 201), “chega-se a um ponto em que se tem dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos, e a explicação do porquê permanece vazia. É essa a altura de dizer adeus e de passar para a análise de dados”.

Para Quivy e Campenhoudt (2019, p. 317), a maior parte dos métodos de análise de dados dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Tal como foi referido anteriormente, é esta última a utilizada neste trabalho.

Ao longo deste estudo, à medida que fomos recolhendo os dados através de documentos estruturantes e outros do Agrupamento de Escolas Alfa, paralelamente íamos atribuindo um significado

àquilo que nos parecia responder melhor aos objetivos do nosso trabalho e à forma como essa informação se relacionava entre si.

Como afirma Stake (2009, p. 93), a busca de significado é uma busca de padrões, que fomos procurando enquanto analisávamos os documentos e durante a realização das entrevistas semiestruturadas. Este processo interativo em que recolha e análise se informaram uma à outra (Bogdan & Biklen, 1994), se alimentaram mutuamente, permitiu que se desenvolvessem como atividades simultâneas. Consideramos que foi pertinente, que ao longo desta investigação, os dados fossem analisados à medida que foram recolhidos, pois contribuiu para a construção do instrumento de recolha de dados (guião da entrevista), assim como, permitiu (re)orientar o próprio processo investigativo a partir do conhecimento que fomos construindo sobre o processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas Alfa. Esta análise de dados, que começou com esta investigação, deu lugar ao emergir de novos elementos e novas orientações que permitiram mobilizar a procura de outras informações, ciclicamente, ao longo do decorrer desta investigação. Toda esta interatividade esteve claramente presente na construção do guião das entrevistas, cujas questões emergiram no sentido de esclarecer ou mesmo informar sobre aspectos não muito desenvolvidos ou mesmo não presentes, nos vários documentos analisados referentes a este Agrupamento.

A análise, também concomitante, a partir de um certo momento, com o processo de escrita acabou por desenvolver-se numa direção em que interagiam elementos teóricos previamente definidos com os elementos empíricos dos dados recolhidos, sempre numa tentativa de que com esta interação, toda a informação ajudasse na descrição e compreensão do processo em estudo.

Com o objetivo de interpretar os dados qualitativos recolhidos, ao longo da nossa investigação e entrevista, procedemos à análise de conteúdo.

Após a realização das entrevistas que foram gravadas,, seguiu-se o processo de transcrição das mesmas. Ressalvamos que procedemos ao pedido de concordância, por parte de todos entrevistados, da transcrição e divulgação do conteúdo das entrevistas.

Com o objetivo de manter a confiabilidade e a legitimidade quer das interpretações quer dos resultados apresentados, anexamos a esta investigação a transcrição da totalidade das entrevistas realizadas (cf. Apêndices – Parte 3.), embora tenhamos consciência que, de alguma forma, “a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (Moraes, 1999, p. 3). Quer isto indicar que, na análise de conteúdo e na produção de sentido, “o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista”, como defende Ponte (1994, p. 8).

Na fase seguinte procede-se à análise das entrevistas, através da leitura das mesmas. Ao longo da análise das entrevistas, deparámo-nos com a repetição e destaque de expressões, de palavras, padrões e regularidades. Este facto também se aplica aos documentos analisados, que foram o PE, o RI, o CA, o PAA, o PCE, os RAI e as atas de CG. A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada em conjunto com os dados da análise documental, com o objetivo de, sempre que possível, fazer a triangulação dos dados.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 221), as palavras ou frases que se repetem nos dados recolhidos, são o que eles denominam “*categorias de codificação*”.

Com a categorização pretende-se convocar uma representação simplificada dos dados em bruto.

Segundo o que propõe Bardin (2009, p. 119-120),

um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, para garantir que cada elemento não apareça em mais do que uma divisão; a homogeneidade para que haja uma única dimensão de análise; a pertinência para que possa reflectir as intenções de investigação e da pertença ao quadro teórico definido; a objectividade e fidelidade para que as variáveis sejam definidas claramente e finalmente a produtividade para que forneça resultados férteis em índices de inferências e dados exactos.

Fomos lendo e ordenando todos os dados recolhidos nos documentos e entrevistas e elaboramos, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 233), uma lista preliminar de categorias de codificação e respetivas subcategorias.

Contudo, por vezes, as categorias inicialmente definidas sofreram algumas alterações com o cruzamento de informação, isto devido, às repetidas leituras dos diversos documentos e das entrevistas, o que permitiu criar a grelha de análise de dados das entrevistas e do conteúdo dos documentos. Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, nesta grelha foram definidos os seguintes domínios de análise: processo de autoavaliação do Agrupamento; documentos estruturantes que influenciaram o processo de autoavaliação do Agrupamento; contributo do processo de autoavaliação; processo de AEE no Agrupamento e fatores influenciadores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento – para cada um deles estabelecemos as respetivas categorias e subcategorias.

Os resultados obtidos, bem como as conclusões deles extraídas, serão objecto de apresentação e reflexão nos pontos seguintes deste trabalho.

5.1.1 Categorização dos documentos

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa documental permite o acesso a fontes pertinentes que possibilitem uma melhor análise e compreensão do fenómeno em estudo.

Dos documentos analisados, tal como referimos anteriormente, foi realizada uma leitura prévia. O PE, segundo Costa (1996, p. 10), é um

documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Também realizamos uma leitura holística do RI na perspectiva de aprofundarmos o conhecimento do Agrupamento de Escola, em estudo. Paralelamente foi também utilizada ao longo deste estudo, toda a legislação necessária, normativos, leis e decretos-lei com vista a orientar esta acção investigativa.

A ênfase principal nesta análise foi a nível das atas do CG, PE, CA, PAA, PCE, RAI e RAE. De toda esta análise resultou um trabalho muito moroso e repetitivo, mas proveitoso para a realizar a última fase desta investigação, a inferência.

A análise de conteúdo de documentos, mais propriamente dos RAI, foi realizada a partir de uma análise categorial através da respetiva grelha (cf. Apêndices – Parte 4.).

A análise destes documentos processou-se da seguinte forma:

- ◆ Leitura integral dos diferentes documentos;
- ◆ Utilização da grelha de análise (cf. Apêndices - Parte 4.);
- ◆ Identificação dos campos de análise, temas e indicadores, sublinhado fragmentos do texto, através dos quais foi possível realizar a seleção de unidades de significação;

- ◆ Interpretação dos dados realizando as respetivas inferências.

Foram analisadas sete atas do CG (tendo como condição fundamental a inclusão, na ordem de trabalhos, a análise do RAI), oito RAI⁵ e um RAE. Salienta-se que os RAI nem sempre tem a periodicidade anual e não tivemos acesso a todas as atas relacionadas com a aprovação do respetivo relatório.

Dos documentos analisados, por análise de conteúdo, apresentamos os respetivos códigos de identificação (Quadro 4).

⁵ Os registos foram realizados a partir de 2011, data do 2º ciclo de AEE, até à aplicação deste estudo.

Quadro 4 - Categorização dos documentos.

Documentos	Código de Identificação
Ata de Conselho Geral - 2012	ACG1
Ata de Conselho Geral - 2015	ACG2
Ata de Conselho Geral - 2016	ACG3
Ata de Conselho Geral - 2019	ACG4
Ata de Conselho Geral - 2020	ACG5
Ata de Conselho Geral - 2021	ACG6
Ata de Conselho Geral - 2022	ACG7
Relatório Avaliação Externa - 2011 ⁶	RAE
Relatório Avaliação Interna - 2011	RAI1
Relatório Avaliação Interna - 2012	RAI2
Relatório Avaliação Interna - 2015	RAI3
Relatório Avaliação Interna - 2016	RAI4
Relatório Avaliação Interna - 2018	RAI5
Relatório Avaliação Interna - 2019	RAI6
Relatório Avaliação Interna - 2020	RAI7
Relatório Avaliação Interna - 2021	RAI8
Projeto Educativo - 2019 2022	PE
Regulamento Interno - 2018	RI
Plano Anual de Atividades – 2021 - 2022	PAA
Contrato de Autonomia – 2012 - 2015	CA
Projeto Curricular de Escola - 2021	PCE

⁶ O relatório analisado foi de 2011 - 2º ciclo de AEE, pois o Agrupamento de Escolas Alfa apenas teve em outubro de 2022 a aplicação do 3º ciclo de AEE.

5.1.2 Categorização das entrevistas

Tal como na análise dos documentos, também nesta fase da investigação procedeu-se à elaboração da grelha de análise (cf. Apêndices – Parte 4.), com o intuito de facilitar a interpretação dos dados obtidos.

As entrevistas foram feitas de modo sequencial, de acordo com a ordem das questões apresentadas nos guiões das entrevistas (cf. Apêndices. – Parte 2.). Ao longo da realização das entrevistas verificámos que nem sempre os entrevistados apresentaram um sentido de resposta claro, por vezes, foi necessário proceder à reformulação das perguntas colocadas, de forma a torná-las mais perceptíveis ao inquirido(a). Salientamos também, que alguns dos entrevistados, não responderam a algumas das questões porque não tinham informação sobre o tema que estava a ser inquirido.

Os objetivos e a questão de partida, como já referimos no capítulo III, foram determinantes na construção dos guiões das entrevistas, no sentido de garantir que com este instrumento se conseguisse, efetivamente, obter a informação pretendida. Os guiões das entrevistas foram organizados em treze temas, para os quais foram definidos objetivos, a partir dos quais elaboramos as questões que posteriormente foram colocadas aos participantes.

Assim como foi realizado para a análise dos documentos, também aqui para facilitar a análise das entrevistas processou-se da seguinte forma:

- ◆ Leitura integral de cada entrevista;
- ◆ Identificação de temas, campos de análise, fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto que permitiram a seleção de unidades de significação;
- ◆ Utilização da grelha com os temas, campos de análise, indicadores para a análise do corpus das entrevistas;
- ◆ Interpretação dos dados realizando as respetivas inferências.

Como este estudo se centra, de forma densa, na recolha de dados através do inquirido por entrevista e conseqüente análise de conteúdo, importa referir que estamos conscientes da riqueza de todo este material que recolhemos, assim como, da complexidade do procedimento de análise utilizado, de forma a filtrar o mais importante da informação de cada uma delas.

O alinhamento das entrevistas foi o seguinte:

- 1 – Coordenadora dos Assistentes Operacionais;
- 2 – Presidente do Clube de Alunos⁷;
- 3 – Presidente da AP/EE;
- 4 – Docente⁸;
- 5 – Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais⁹;
- 6 – Coordenadora dos DT;
- 7 – Diretor do Agrupamento;
- 8 – Presidente do CG e Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna.

Das entrevistas realizadas, por análise de conteúdo, apresentamos os respetivos códigos de identificação (Quadro 5).

Quadro 5 - Categorização das entrevistas.

Entrevistas	Código de Identificação
Coordenadora dos Assistentes Operacionais	E1
Presidente do Clube de Alunos	E2
Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	E3
Docente	E4
Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	E5
Coordenadora dos Diretores de Turma	E6
Diretor do Agrupamento	E7
Presidente do Conselho Geral e Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna	E8

⁷ Clube de Alunos – estrutura representativa dos alunos do Agrupamento.

⁸ A escolha recaiu sobre o docente com maior número de anos neste Agrupamento.

⁹ Docente com maior antiguidade neste cargo.

5.2 Análise de dados: documentos e entrevistas

Utilizando os campos de análise da grelha de análise (cf. Apêndices – Parte 4.), vamos proceder ponto a ponto ao seu estudo. Esta análise ancorou-se nos documentos do Agrupamento, referidos anteriormente, assim como, nas entrevistas realizadas a alguns elementos da comunidade educativa.

Desta forma, vamos tentar compreender as dinâmicas e lógicas de ação presentes no processo de autoavaliação do Agrupamento, contribuindo para um conhecimento global do mesmo. Esta estrutura de análise foca-se, nos domínios, nas categorias e nas subcategorias mais relevantes, para o estudo do processo de autoavaliação.

➤ **Domínio 1 - Processo de autoavaliação do Agrupamento**

◆ **Categoria 1 - Metodologia do processo de autoavaliação**

• **Subcategoria - Estratégias no processo de recolha de dados**

Nesta subcategoria apresentamos o modo de como a equipa procedeu para recolher dados para posteriormente analisarem e realizarem o relatório final. Dos documentos analisados, verificamos que das sete atas do CG, em quatro existem referências quanto à subcategoria em estudo: “(...) dos respetivos relatórios, do PAASA¹⁰ (...) conhecimento da situação dos seus resultados...” e “...um inquérito junto dos alunos, que incidiu sobre questões como o envolvimento escolar e a perceção das estratégias de melhoria implementadas no Agrupamento (...)”. – ACG3;

(...) recolha dos dados, resultando principalmente da compilação de análises, reflexões e informações das variadas estruturas de orientação educativa do Agrupamento, sobre as quais depois se debruça a própria Equipa, tecendo as suas considerações e emitindo as suas recomendações para a ação futura (...) preocupação na orientação da própria reflexão, ao definir uma área específica de análise em cada ano, conduzindo depois o Agrupamento, em articulação com a Direção, na melhoria da qualidade do serviço prestado nessa área em particular. – ACG5;

¹⁰ PAASA - Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico

(...) a Equipa analisou vários documentos, como o relatório final de execução do PAA do ano letivo de 2019-20, o relatório do progresso do CA, bem como outros documentos produzidos pelos Departamentos e pelas equipas PAASA e EMAEI¹¹. – ACG6;

(...) a Equipa analisou vários documentos, como o relatório final de execução do PAA do ano letivo de dois mil e vinte e de dois mil e vinte um, bem como outros documentos produzidos pelos Departamentos e pelas equipas PAASA e EMAEI. – ACG7.

Relativamente aos outros documentos analisados, dos oito relatórios da AI, apenas em dois são referenciadas estratégias no processo de recolha de dados, que são as seguintes: “ ... foi promovido um inquérito junto dos alunos, que incidiu sobre questões como o envolvimento escolar e a perceção das estratégias de melhoria implementadas no Agrupamento.” – RAI4 e “Foram criados (...) duas comissões inquéritos específicos para que fossem auscultados nesta matéria os alunos, os professores, os Pais/EE e os assistentes operacionais e administrativos.” – RAI6.

Por último, no CA temos as seguintes referências: “Sistema de gestão da qualidade – (...) procedimentos que permitam, sistematizar, acompanhar, avaliar e melhorar continuamente a qualidade dos processos educativos da escola”; “Observatório da melhoria e eficácia das escolas – (...) verificação e a validação de procedimentos aplicados no âmbito de avaliação interna ...”, “Processos de avaliação dos serviços logísticos – recolher informações que permitam a aferição da qualidade dos serviços logísticos do Agrupamento” e “Ação da estrutura de acompanhamento e monitorização do CA – (...) recolha e compilação de dados que permitam a análise da implementação do CA”.

No PE, as referências são: “Ação da Equipa de Avaliação Interna – (...) recolha e compilação de dados que permitam a análise de cada área da organização e funcionamento do Agrupamento”; “Sistema de Controlo Interno – (...) conjunto de regras, métodos e procedimentos ...”; “Processo de avaliação dos serviços logísticos - Recolher informações que permitam a aferição da qualidade dos serviços logísticos do Agrupamento”; “Realização de eventos de carácter reflexivo sobre as práticas do Agrupamento – ... encontros de reflexão com partilha de boas práticas e apresentação da perspetiva de especialistas” e “Implementação de processos de melhoria contínua – (...) processos de envolvimento da comunidade na melhoria contínua da organização, funcionamento e dinâmica do Agrupamento”.

¹¹EMAIEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

A nível desta subcategoria, das oito entrevistas, existem referências a esta subcategoria em quatro: “... os DT foram mobilizados através do trabalho desenvolvido no Conselho de Turma (...) os DT ao transmitirem esse feedback estão a contribuir para a autoavaliação da escola”. – E6; “... o fórum¹² (...) é sempre um ponto alto da partilha”, “... o que nós fazemos é pegar numa área e trabalhar aquela área de uma forma particular, monitorizar aquela área de uma forma particular ...” – E7;

(...) em primeiro lugar pela tentativa de sensibilização de todos os envolvidos e depois das normas de trabalho instituídas nas várias estruturas e respetivas normas de funcionamento do Agrupamento (...) através da coordenação e obrigatoriedade de recolha e partilha de informação, por alunos, professores e EE. – E5;

(...) procuramos desenvolvê-lo de forma que não se criassem obstáculos e daí a importância por um lado de simplificar os documentos de monitorização e por outro também destacar ao longo do trabalho as áreas que são positivas para a motivação de todos os envolvidos (...) começamos por definir a metodologia e os instrumentos a utilizar no desenvolvimento deste trabalho (...) começamos por definir a metodologia e os instrumentos a utilizar no desenvolvimento deste trabalho (...) Temos sempre três momentos de reflexão e debate na equipa: na fase inicial, na fase intermédia e na fase final (...) O processo é eficaz (...) está relacionado com vários aspetos: 1 – documentos diversificados utilizados na análise dos dados; 2 – um bom conhecimento dos documentos estruturantes, nomeadamente, o PE; 3 – definição de metas que se pretendem atingir no Agrupamento; 4 – diversificação de instrumentos de monitorização e 5 – ouvir, sempre, os vários elementos da comunidade educativa. – E8.

Salienta-se que, na entrevista realizada à Presidente do Clube de Alunos não foi realizada a pergunta referente a esta subcategoria, os outros três entrevistados concretamente Presidente da AP/EE, a docente e a Coordenadora dos Assistentes Operacionais indicaram que não tinham dados para responder.

Observamos que, nesta subcategoria das estratégias no processo de recolha de dados não existem dados concretos, quer nos documentos analisados, quer nas entrevistas realizadas, salvaguardando as informações fornecidas pela Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna e o Diretor do Agrupamento.

¹² Fórum – Evento realizado anualmente, consiste numa exposição sobre os projetos interdisciplinares ou Domínios de Autonomia Curricular (DACs) promovidos em cada uma das turmas. É sempre um momento de partilha, que envolve pessoal docente, não docente, alunos e EE/pais.

• **Subcategoria - Articulação com os documentos estruturantes**

Para a realização do processo avaliativo importa analisar a articulação do mesmo com os documentos estruturantes do Agrupamento (PE, PCE, PAA e CA).

Nesta análise, nos oito RAI está patente sempre a referência que: “... a Equipa de Avaliação Interna teve como objetivos de referência os que estão inscritos no PE e no CA.”

Nas sete atas do CG todas apresentam a indicação que: “O relatório focalizou o grau de concretização dos objetivos gerais e específicos patentes no PE e no CA.” e “... a Equipa analisou vários documentos, como o relatório final de execução do PAA do ano letivo de 2019-20, o relatório do progresso do CA, bem como outros documentos produzidos pelos Departamentos e pelas equipas PAASA e EMAEI.”

No CA também existe referência que: “a equipa de autoavaliação desenvolve o seu trabalho tendo em conta a concretização do PE”.

No PE uma das áreas de intervenção prioritárias é: “Aprofundar a autoavaliação” através de “Mecanismos de avaliação interna”.

Quanto às entrevistas realizadas, o Presidente da AP/EE, a Presidente do Clube de Alunos, a Coordenadora dos Assistentes Operacionais e a docente não sabem responder, os restantes inquiridos consideram que: “A autoavaliação é muito importante, permite (...) a concretização do PE do Agrupamento” – E5; “Nós entendemos que o plano de melhoria do agrupamento é o PE. Temos ali definidos quais são os seus objetivos e quais são as suas metas.” – E7;

Nós temos que apresentar relatórios para várias estruturas pedagógicas e acho que é um bocadinho por aí, ou seja, todos esses relatórios vão de encontro ao que se pretende com os objetivos do Agrupamento. Os relatórios que fazemos são em função das metas estabelecidas e canalizados para o processo de autoavaliação.” – E6;

(...) o PE é visto como uma própria identidade deste Agrupamento e não como uma cópia de outros. Isto consegue-se através de ações, a própria direção no início do ano começa logo com uma reunião de trabalho, em que são definidas estratégias/dinâmicas de forma a envolver todos os elementos, num trabalho colaborativo e reflexivo.” “A escola é um todo, em que o Agrupamento desde do início

assumiu a formação integral do aluno, o que está patente nos documentos estruturantes (tal como, o PE). Logo a equipa não se pode cingir apenas aos resultados escolares, tem que procurar outras valências/áreas/valências para procurar elevar sempre a qualidade desses serviços prestados. – E8.

Da análise documental e dos discursos dos entrevistados, temos a indicação que o processo de autoavaliação se articula com os objetivos de referência do CA, mas essencialmente, o trabalho é desenvolvido, tendo em conta a concretização das áreas de intervenção prioritárias expressas no PE. Relativamente ao PCE e ao PAA, como estes documentos seguem as “linhas” orientadores do PE, aparecem como integrados no PE. O RI não apresenta qualquer articulação com o processo avaliativo.

• **Subcategoria - Seleção dos domínios avaliados**

Para realizar o processo de autoavaliação, a equipa precisa de um quadro operacional que funcione como quadro de referência neste processo de autoavaliação da escola (Alaiz et. al., 2003). Embora conhecedores que o PE é um dos documentos mais estruturante deste processo, quisemos saber como era realizada a seleção dos domínios avaliados, quais as áreas e dimensões de análise que eram consideradas prioritárias em termos da avaliação da escola.

Dos documentos analisados, a indicação dos domínios avaliados aparece nas atas do CG e nos relatórios da AI, mas nunca como se procedeu à sua seleção. Salienta-se que, existe uma concordância entre as referências indicadas nas atas do CG e os relatórios da AI, desta forma os domínios analisados ao longo destes anos letivos foram: “... em torno dos objetivos do PE e do CA ...” – RAI1; “... a reformulação de todos os documentos orientadores da autonomia da escola ...” – RAI2; “... preconiza o paradigma da “formação integral do aluno ...” – RAI3; “... optou-se por privilegiar o processo de monitorização de projetos em implementação no Agrupamento ...” – RAI4; “... privilegiou a “Avaliação das Aprendizagens”, dada a sua relevância para o Agrupamento e prática educativa.” – RAI5; “... privilegiou a “Avaliação do PE” ...” – RAI6; “... focou o seu olhar no “Trabalho colaborativo”, analisando as partilhas realizadas em sede de Departamento ...” – RAI7; “... elegeu como área de monitorização a privilegiar a implementação de projetos disciplinares, interdisciplinares e domínios de autonomia curricular ...” – RAI8.

Pelos registos apresentados, conclui-se que o domínio avaliado passa muito pela necessidade de monitorização da execução das áreas de intervenção prioritárias definidas no PE,

salvaguardando, nestes últimos anos, a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que seja “visível” no exterior do Agrupamento, através da implementação de projetos com envolvimento de vários elementos da comunidade educativa.

Nesta subcategoria, nas entrevistas realizadas ao E1, E2 e E4 a resposta dos inquiridos é que, “... não sabe ...”, como foi realizada essa seleção.

O E3 refere que a equipa, apenas, pede “... a nossa cooperação no desenvolvimento do domínio a estudar...”.

O E5 indicou que: “... o processo de decisão está bastante centralizado, no entanto, julgo que sempre decorreu da perceção/avaliação que foi feita pela Direção e que poderá também ter alguma influência da Autarquia”.

Para o E6 - “... é o contexto do momento, que vai definir essa priorização”.

O E7 refere que:

Nós entendemos que o plano de melhoria do agrupamento é o PE (...) o que nós fazemos é pegar numa área e trabalhar aquela área de uma forma particular, monitorizar aquela área de uma forma particular e dar feedback à comunidade em relação àquela área em particular (...) destacamos uma área em que somos deficitários temos que trabalhar, e lá nós trabalhamos todos os objetivos ao longo de todo o ano.” e “... a preocupação de que esta área deve ser uma área em que o Agrupamento já tem algum trabalho consolidado, porque o objetivo é também estimular a comunidade para o desenvolvimento de boas práticas e criar nos elementos da comunidade em particular no corpo docente uma motivação acrescida para investir (...). – E7

Por último, o E8 referiu que:

No início do ano letivo, a equipa faz uma autoavaliação do seu próprio trabalho do ano anterior. Nessa análise também é incluído o relatório elaborado referente ao ano anterior. O relatório aponta sempre os pontos fortes, assim como, as áreas de melhoria. Então nos pegamos numa dessas áreas frágeis, de preferência aquela com mais debilidade, para ao longo do ano seguinte ser trabalhada e monitorizada. O nosso objetivo é sempre escolher uma área mais fragilizada, de forma a que as pessoas

também realizem um trabalho de autoreflexão e ajudem a própria equipa a desenvolver o seu trabalho. – E8

Pelo exposto, nos documentos analisados: atas CG, relatórios de AI, só aparece a indicação do domínio e nunca como se processa a sua seleção. Pelas entrevistas conclui-se que, apenas o Diretor e a Coordenadora da avaliação interna, “dominam” este item analisado. Percebe-se que, a seleção dos domínios avaliados está muito centralizada num órgão específico, a equipa de avaliação interna, compartilhada pelo Diretor, não resultando de uma preocupação de todos os atores do Agrupamento. Pela análise dos relatórios da AI, verificámos que existem áreas de intervenção prioritárias expressas no PE, cuja monitorização é muito débil. O enfoque principal atende ao processo de ensino-aprendizagem e a qualidade de ensino (mais concretamente resultados escolares), assim como, à relação Escola/Família/Comunidade e, por último, ao aprofundar da autoavaliação.

Ainda que o processo avaliativo da escola não resulte de uma decisão da escola, mas de uma obrigatoriedade legal¹³, de acordo com os testemunhos de alguns dos entrevistados, a iniciativa da tomada de decisão de implementar o processo de autoavaliação emergiu, com a realização do 2º ciclo de AEE. Embora anteriormente já existissem “práticas implementadas e vivenciadas, no sentido de melhorar continuamente todo o trabalho realizado” – E4, o processo formal aconteceu com a realização do “...primeiro relatório (...) no ano letivo 2010/2011” – E7.

A decisão de implementação do processo de autoavaliação emergiu assim de uma ação reativa, à aproximação do 2º ciclo de AEE, talvez para passar a imagem de ação (Correia, 2011). Alguns dos documentos analisados revelam que a realização deste relatório permitiu sobretudo dar resposta formal à pressão da avaliação externa, de modo a dar resposta em termos de prestação de contas.

Pelo que nos foi dado a observar, podemos dizer que a metodologia do processo de autoavaliação, embora aparece referenciada nos documentos analisados, é sempre de uma forma pouco pormenorizada, como por exemplo, a indicação concreta das estratégias no processo da recolha de dados, assim como, a seleção dos domínios avaliados. Pelas respostas dadas pelos inquiridos também se evidencia que apenas um grupo muito restrito (Diretor e Coordenadora da Equipa de

¹³ A decisão de fazer autoavaliação foi regulamentada com a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro a qual vem definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e estipular um sistema duplo de avaliação nas escolas através da conjugação da “autoavaliação” (artigo 6.º) com caráter obrigatório e da “avaliação externa” (artigo 8.º). Porém, muitas das escolas, como é o caso do Agrupamento de Escolas Alfa, se mantiveram em estado de “infidelidade institucional”, durante alguns anos.

Avaliação interna) conhecem o tipo de metodologia aplicada, os restantes não têm dados concretos ou não sabem o suficiente para se pronunciarem sobre este tema.

No fundo, ao assumirem como referencial do processo avaliativo as áreas de intervenção prioritárias expressas no PE e com grande enfoque nos resultados escolares deixa transparecer uma linha orientada sobretudo por uma lógica de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (Afonso 2010c, 2010c, Torres, 2011, 2013; Torres & Palhares, 2009). Tal como já indicamos, as *performances* da escola situam-se mais ao nível dos resultados, secundarizando-se os processos ou resultados mais difíceis de mensurar (Lima, 2002b), o que poderá configurar estarmos perante uma *avaliação para o relatório* ou uma *avaliação para o mercado*, ao invés de uma *avaliação para a melhoria* (Costa & Ventura, 2005).

◆ **Categoria 2 - Equipa do processo de autoavaliação**

• **Subcategoria - Critérios na constituição da equipa**

Tendo em conta a importância das características e da dinâmica da equipa da avaliação interna para a credibilidade e para eficácia do processo de autoavaliação, quisemos saber quais os critérios para a constituição da equipa.

Da análise realizada aos vários documentos do Agrupamento, nenhum faz referência aos critérios para a constituição da equipa da avaliação interna.

Das entrevistas realizadas todos os inquiridos deram como resposta que não sabiam quais os critérios para a constituição da equipa de avaliação interna, com exceção da Presidente do Clube de Alunos à qual não foi colocada a questão e o Diretor e a Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna, que referiram que: “Já era uma prática de anteriores mandatos ter uma grande representatividade da comunidade escolar, assim como, da envolvente ao Agrupamento. O objetivo principal é sempre que se crie um grupo coeso.” – E8.;

Daí ter desafiado logo nos primeiros anos de trabalho da direção, a Presidente do CG na altura, a constituir a equipa com sede no CG. Uma vez que, é o CG que é quem elege o Diretor, quem acompanha o trabalho do Diretor e de todas as outras estruturas, e portanto, seria quem estaria em melhor posição para com o maior distanciamento e com a maior competência, poder fazer. Então surge a equipa

constituída do CG, com elementos docentes, elementos não docentes, elementos da comunidade, quer sejam pais, quer sejam mesmo os cooptados portanto há aqui alguma representatividade. Não será proporcional mas há certa representatividade. – E7.

Em síntese, verificámos que, pelo discurso da maioria dos inquiridos, não há o conhecimento de quais foram os critérios para a formação da equipa. Pelo testemunho do Diretor, os critérios assentam exclusivamente na sua opção, que todos os seus elementos (inclusive a coordenadora¹⁴) façam parte do CG.

• **Subcategoria – Composição da equipa**

Dos documentos analisados, verificou-se que a indicação da composição da equipa é referida nas atas do CG e nos relatórios da AI. A equipa da avaliação interna é constituída por 6 elementos da comunidade educativa: a Coordenadora da Equipa (docente), 2 representantes do pessoal docente, 1 representante do pessoal não docente, 1 representante da AP/EE e 1 parceiro educativo (Associação Cultural).¹⁵

Nas entrevistas realizadas aferimos que alguns dos inquiridos não conhecem a equipa, assim, a aluna que exerce o cargo de Presidente do Clube de Alunos e a Coordenadora dos Assistentes Operacionais referiram que não sabem qual é a composição.

O E3 embora admita que conheça, indica que: “Eu acho que está quase completa, obviamente falta sempre alguém, eu gostava que tivesse, por exemplo, mais um encarregado de educação, mas que não estivesse ligado à associação.” No discurso percebe-se que não é um assunto de que esteja muito seguro para o desenvolver.

Relativamente ao entrevistado E4, embora indique que a constituição da equipa é: “... os representantes dos professores, dos EE, do pessoal não docente.” Podemos concluir que não a conhece na totalidade, pois não faz referência aos restantes elementos.

O E5 afirma que conhece a equipa, mas não a considera representativa pois indica:

¹⁴ A Coordenadora da equipa da avaliação interna ocupa o cargo de Presidente do CG.

¹⁵ Os alunos, apesar de estarem representados do CG, não integram a equipa de autoavaliação.

Os professores que constituem a equipa, são selecionados pela disponibilidade real em termos de horário e também pelo grau de cumplicidade com a Direção. De qualquer forma, para uma efetiva autoavaliação, que envolva todas as áreas, é indispensável que a equipa integre toda a comunidade (...). – E5

Outro dos entrevistados, é a E6 que refere:

A equipa da autoavaliação é formada por elementos que pertencem ao CG (...). Mas não sei, (...) pois eu não conheço a constituição integral desta equipa. Eu acho que deve ser, partindo do princípio que devemos ter representação do pessoal docente, pessoal não docente, EE, parceiros externos e talvez , alunos. – E6

O E7 menciona relativamente à constituição da equipa que: “Fomos das primeiras escolas, penso eu, ou então somos mesmo originais, pois nós temos uma equipa de autoavaliação que tem sede no CG.”

Por último o E8 indica que:

Esta equipa é criada em sede do CG, procuramos que esta equipa fosse representativa da comunidade educativa e também envolvente. Assim é formada por 3 professores, 1 representante dos pais/EE normalmente é o Presidente da AP/EE, 1 representante do pessoal não docente e 1 parceiro educativo. Este parceiro educativo é sempre com o intuito de ter outro olhar sobre o Agrupamento diferente dos que nele trabalham. É representativa e também faz parte de um parceiro educativo. Desta forma, a constituição desta equipa é diferente de todas as outras de outros Agrupamentos. Não conheço nenhum Agrupamento com uma constituição de equipa semelhante a esta. Não temos o representante dos alunos, mas em algumas situações pontuais é chamado o Presidente do Clube do Aluno para debater, em reunião, algum assunto pertinente. Na minha opinião, numa possível reestruturação da equipa, o representante dos alunos passa a ser presença habitual. – E8

Assim, questionamos os entrevistados sobre a composição da equipa da avaliação interna e concluímos que não é uma estrutura conhecida pelos vários elementos da comunidade educativa . Embora alguns dos entrevistados admitam que a conhecem, na realidade apresentam falhas no conhecimento da composição desta estrutura, na totalidade dos seus elementos. Tal como, já tínhamos referido anteriormente, a composição da equipa é feita exclusivamente com elementos

pertencentes ao CG, com exceção do representante dos alunos que embora esteja presente naquele órgão, não está representado nesta equipa.

• **Subcategoria – Condições para o exercício da função/desempenho da atividade**

Nesta subcategoria analisamos quais os benefícios/motivações que os elementos da equipa tem para desempenharem este trabalho.

Pela análise dos documentos, podemos referir que nas atas do CG existe sempre um elogio pelo Diretor do Agrupamento ao excelente trabalho desenvolvido pela equipa, na procura da melhoria da ação educativa, prestada por esta instituição escolar. Ainda neste ponto, foi nos dado observar que a Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna realçou a sua satisfação pelo reconhecimento do trabalho realizado pela equipa.

Nesta subcategoria, nas entrevistas apenas foram questionados dois inquiridos o E7 e o E8. Destes, temos a indicação referida pelo E7 que afirma: “Nos primeiros anos, absolutamente nada. Nos últimos anos houve uma hora de redução na componente de estabelecimento, mas também não era para todos, apenas para o pessoal docente.” Em contrapartida o E8 indicou, que: “As pessoas sempre acharam que o seu contributo era válido e o que se proporciona aos alunos neste Agrupamento poderia ser muito melhor. São pessoas de esperança que no fundo acreditam que se pode sempre fazer mais e melhor”.

Segundo o testemunho do Diretor, apenas alguns elementos têm uma hora de redução no seu horário. Porém, em conversa informal com a Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna, constatei que não existe um espaço temporal comum no horário dos docentes e também no do pessoal não docente, para a concretização das reuniões e desenvolvimento do trabalho. As reuniões são feitas em gabinete próprio e todo o trabalho de elaboração do relatório é realizado por toda a equipa.

Desta forma, as condições para o exercício da função/desempenho da atividade fica “muito comprometida”, pelo facto de que uma grande parte do trabalho ser realizado em regime de voluntariado, em horas do tempo livre dos constituintes da equipa (Santos Guerra, 2003).

• **Subcategoria – Relacionamento com a comunidade educativa**

Sabendo que uma das condições necessárias para a criação de dinâmicas no processo avaliativo é o envolvimento dos atores, quisemos saber se os vários elementos da comunidade educativa colaboram no desenvolvimento deste processo.

Pela análise dos documentos não existe nenhuma referência ao envolvimento com a comunidade educativa.

Das entrevistas realizadas, as respostas a este ponto são diversificadas. Para o inquirido E3, o relacionamento passa por dois aspetos:

No que diz respeito à AP/EE aceitamos de bom grado até porque estamos a envolver-nos com o que se passa ao redor na escola. Relativamente aos pais é que não existe um grande envolvimento, para a grande maioria deles, a AP/EE é uma perda de tempo e quem faz parte dela é porque não tem mais nada para fazer. Mas eu diria que mais de 50% dos EE não sabem qual é o efeito do processo da autoavaliação das escolas, não conhecem. – E3

O E4 afirma: “a comunidade educativa é colaborante, mas não sei se tem bem presente a importância deste processo.”; o E5 indica mesmo que: “Penso (...) que este processo ainda não está interiorizado pelos diversos atores da comunidade educativa, chegando apenas a uma parte do corpo docente e à autarquia”; o E6 argumenta que “a comunidade é recetiva, todos colaboram neste processo. Importa referir que, segundo a perspetiva deste inquirido, a colaboração de todos reflete-se na realização, por parte do pessoal docente, não docente, alunos e EE, de todas as ações (inquéritos, grelhas e outros) promovidas no âmbito do processo avaliativo. Por último, salientamos a afirmação do E7, que diz:

Aqui muito naturalmente porque ele acontece sem que as pessoas se apercebam. Na verdade, há aqui um grande trabalho de uma equipa que recolhe imensos dados, que as pessoas nem se apercebem que os estão a fornecer. E, portanto, é natural, quase que as pessoas nem se apercebem que estão a fazer uma autoavaliação. – E7

O E8 diz que é: “Positiva. Nós aqui vestimos todos a mesma camisola. Essa recetividade foi e é sempre positiva pelo clima de confiança que se foi criando ao longo destes anos.”

Pela análise das respostas, deduzimos que a comunidade educativa embora aceite o trabalho da equipa da avaliação interna, nem sempre é “bem visto” por todos os elementos. Mas, como a autoavaliação é um sistema de avaliação das escolas, legislado pela Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, de *cima para baixo*, as escolas não tiveram opção e desenvolveram a necessidade de o realizar por imposição da legislação.

• **Subcategoria – Formação específica**

No que concerne a esta subcategoria tentamos perceber se alguém entre os inquiridos possui formação especializada no âmbito da avaliação de escolas.

Também nesta subcategoria, os documentos analisados não têm qualquer indicação.

Foram inquiridos os E4, E5, E6 e o E8, dos quais apenas o último (Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna) apresentou uma resposta afirmativa, indicando que realizou duas oficinas de formação no âmbito do PAR (Projeto Avaliação em Rede) e também possui uma Especialização em Ciências da Educação.

A partir destes testemunhos verificamos que apenas a Coordenadora da Equipa de Avaliação Interna apresenta alguma formação no âmbito da avaliação institucional.

• **Subcategoria – Independência face aos órgãos de direção estratégica do Agrupamento**

A equipa da avaliação interna é extremamente importante, para a credibilidade e para a eficácia do processo avaliativo. Verificámos que a escolha da equipa, passou exclusivamente por ser constituída apenas por elementos do CG. Perante este facto a Coordenadora da equipa da avaliação interna foi inquirida se o papel de Presidente do CG e Coordenadora da equipa em simultâneo não gerava um conflito de papéis e a indicação foi:

Não gerou, mas poderia gerar (...) a minha preocupação foi sempre fazer um bom trabalho quer como Presidente do CG quer como Coordenadora da equipa da avaliação interna (...). Na verdade poderia ter mesmo gerado, mas na realidade nunca me preocupei com isso. Preocupei-me sempre foi com os objetivos da equipa, em desenvolver o meu trabalho e em ouvir sempre todos os elementos e direcionar o

trabalho da equipa. Acho que consegui perfeitamente assumir os dois papéis sem gerar qualquer conflito em nenhum deles. – E8

Mesmo perante a resposta apresentada reiteramos a nossa dúvida perante o facto de uma das competências do CG ser “Apreciar os resultados do processo de autoavaliação” e uma vez que o Presidente do CG é o Coordenador da equipa de autoavaliação como será possível conseguir manter a imparcialidade na conjugação destes papéis, ao que nos foi referido:

Consegui através do trabalho realizado, através das provas/documentos apresentados. O nosso trabalho consolidado que apresentávamos eram as provas e as evidências do que estávamos a realizar. Mas também foi uma coisa que eu nunca me preocupei, a minha preocupação como Coordenadora da equipa foi sempre mostrar o trabalho que estava a ser feito. Não só através da palavra, mas também através dos argumentos, a minha preocupação foi sempre mostrar/apresentar o trabalho do que com esse problema. – E8

Contudo segundo a nossa perspetiva, a acumulação desses cargos pode condicionar, por um lado, o trabalho da equipa, nomeadamente, quando se trata de avaliar com uma atitude crítica alguma dimensão da escola em que esteja em causa a atuação do CG e, por outro lado, inibir alguns atores educativos a exporem as dificuldades/debilidades do Agrupamento, comprometendo assim a garantia da credibilidade do processo avaliativo.

Pelo que nos foi dado a observar, podemos afirmar que para a formação da equipa não foram definidos critérios, foi o Diretor que decidiu que a mesma seria constituída apenas por elementos do CG. Este critério não nos parece ser do conhecimento dos elementos da comunidade, pois na nossa amostra inquirida as incertezas quanto aos critérios e formação da equipa eram muitas. Parece-nos que esta tomada de decisão passa por uma base de uma “lógica institucional” (Correia, 2011), na medida em que, todos os seus elementos (inclusive a coordenadora) fazem parte do CG. A escolha do elemento para coordenar da equipa feita pelo Diretor, assentou na posição hierarquia que o mesmo tinha no órgão que pertencia, assim como, pelo facto de ele considerar que era uma pessoa que possui mais conhecimentos e competências, pois tinha realizado formação no âmbito da avaliação institucional. A equipa acaba por ser constituída por elementos de um órgão que hierarquicamente deve definir, orientar e regular em termos estratégicos a ação organizacional da escola, sendo da sua competência a apreciação dos resultados da autoavaliação. Esta opção de constituição da equipa permite, de acordo com o Diretor, um maior envolvimento dos elementos do CG, na medida em que é

“ (...) quem acompanha o trabalho do Diretor e de todas as outras estruturas (...)” - E7. A opção de constituição da equipa sugere-nos que o Diretor procura, por um lado, legitimar a ação da equipa através do poder estrutural inerente ao órgão e, por outro, garantir a “coesão organizacional” em torno da questão de responsabilização dos atores pelos resultados alcançados.

De acordo com Sá, “a avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados” (2009, p. 89), sendo necessário constituir-se numa lógica de ação concertada, de forma a que envolva todos os atores organizacionais. Na escola em estudo, a equipa não está representada por todos os elementos da comunidade educativa devido à ausência dos alunos e os elementos que a integram não foram escolhidos pelos corpos sociais que, supostamente, representam. Na nossa perspetiva o processo avaliativo deve ser uma prática participativa em que todos os setores da comunidade educativa devem estar representados, não apenas nominalmente, mas também com envolvimento direto dos representados na escolha dos representantes. Sem este envolvimento, mais do que uma equipa de autoavaliação que representa a diversidade de interesses e de valores que compõem a arena escolar, temos uma equipa que representa o Diretor. De acordo com Simões, a receita universal para fomentar esta prática participativa, consiste em “envolver os alunos directamente e implicá-los responsabilmente no fulcro dos dispositivos de avaliação interna, incentivando a componente mais importante da autoavaliação; (...) Pelo meio ficariam os docentes e os pais, naturalmente mais mobilizados também e, logo, no mesmo caminho emancipatório” (2010, p. 271).

Segundo Ramos (2005, p. 7) a avaliação organizacional deverá “ser concebida como um processo justo e equitativo por todos [nela] envolvidos direta ou indiretamente”, na linha do que defendem outros autores. Trata-se, pois, de tornar a avaliação institucional “holística e integradora” (Sá, 2009, p. 89).

Para o desenvolvimento do processo avaliativo de acordo com os testemunhos a única “recompensa” por ser um elemento da equipa passa apenas por uma hora no horário dos docentes, sem existir um tempo comum entre todos para as reuniões. Este trabalho é muito desenvolvido em regime de voluntariado pessoal. Todo este processo é aceite pela comunidade educativa devido a ser considerado como uma imposição e não como uma opção da escola. Parece-nos assim que, o processo de autoavaliação emerge sobretudo de uma “aceitação resignada”, sendo percecionada pelos atores educativos como a melhor forma de fazer as coisas (Sá, 2009) de modo a responder à pressão

externa. Podemos estar perante um processo de autoavaliação da escola cuja principal finalidade é, numa lógica de isomorfismo assente no pilar regulador (Sá, 2004), cumprir uma obrigação formal/legal e, de forma menos evidente, “gerir a imagem pública” do agrupamento e apresentar uma justificação aos “clientes” e “investidores” (neste caso o Estado) da legitimidade da ação organizacional e a credibilidade da escola.

◆ **Categoria 3 – Participação dos diferentes atores no processo de autoavaliação**

• **Subcategoria – Órgãos e estruturas envolvidas**

Nesta subcategoria através dos dados empíricos obtidos dos discursos dos entrevistados e da análise dos documentos analisamos procuramos analisar a articulação existente entre o trabalho da equipa e o Agrupamento.

Da análise realizada aos vários documentos do Agrupamento, concluiu-se que o órgão de gestão, o CP, os Departamentos e as equipas PAASA e EMAEI têm uma intervenção fundamental no processo de autoavaliação do Agrupamento.

A partir do discurso dos entrevistados percebe-se que confirmam o retratado nos documentos, ou seja, o CP, os Departamentos são os órgãos fundamentais neste processo. A referência ao PAASA e à EMAEI não é apontada por nenhum dos entrevistados. Para além do referido, salienta-se que da análise das entrevistas, também foi indicada a intervenção dos Conselhos de Turma e em última instância, o CG.

• **Subcategoria – Modo de participação dos diferentes atores**

O modo de participação dos diferentes atores, de acordo com os documentos e comprovado pelas entrevistas é através da realização de reuniões de trabalho, relatórios e o preenchimento de inquéritos e grelhas quando solicitados.

Assim, dos dados obtidos parece revelar que existe uma participação dos vários atores educativos, quando solicitados, tendencialmente centrado na transmissão de informações, de forma a que sejam cumpridas as orientações normativas. Pareceu-nos estar sempre presente uma

preocupação por parte do Diretor e da equipa de avaliação interna, no sentido de que todo este processo avaliativo fosse desenvolvido, de forma a promover a melhoria do Agrupamento.

Nesta articulação entre a equipa e o Agrupamento, a Coordenadora da equipa pode ser considerada o “elo de ligação” (Correia, 2011), ao participar em algumas reuniões de departamento e direção de turma para esclarecimento da metodologia da equipa de avaliação interna e das orientações necessárias ao preenchimento dos instrumentos de recolha de dados. A intervenção da Coordenadora como elemento de articulação entre o trabalho da equipa e o Agrupamento fez-se ainda notar na divulgação dos resultados através da dinamização de sessões de trabalho como o fórum e na apresentação do relatório no CG.

Nos diversos momentos de participação dos atores no processo de autoavaliação houve sempre, por parte da Coordenadora da equipa, a preocupação com a transparência e a objetividade do processo, de modo a garantir a credibilidade do processo (Santos Guerra, 2003), assim como é referido “ (...) o processo tem que ser o mais transparente possível” – E8.

A participação dos diferentes atores no processo de autoavaliação é assumido como essencial de forma a que sejam atingidas as áreas de intervenção prioritárias expressas no PE, uma vez que este documento é considerado um referente orientador da ação organizacional. Parece-nos que os atores incorporam os procedimentos de autoavaliação como “mitos racionais”, movidos sobretudo por regras culturais que os associam a uma “boa prática”, na realidade ritualizam-nos, pois eles parecem não passar de “*procedimentos de fachada*” (Costa, 2007) que se esgotam no próprio processo avaliativo, não sendo evidente a influência das conclusões do Relatório no processo de planeamento estratégico do agrupamento, nomeadamente ao nível da elaboração de planos de melhoria.

◆ **Categoria 4 – Divulgação do relatório**

• **Subcategoria – Estratégias de divulgação do relatório**

Nesta subcategoria vamos analisar as estratégias de divulgação do RAI na comunidade escolar, destacando os órgãos em que o documento foi apresentado e discutidos e as estratégias utilizadas para a sua difusão junto da comunidade educativa. Pela análise das atas do CG, verificámos que na ordem de trabalhos aparece o ponto “Relatório de Avaliação Interna”. Pela leitura das mesmas verifica-se que, o mesmo é apresentado e analisado em sede do CG e, por último, aprovado por este

órgão. A divulgação para toda a comunidade educativa é realizada através da página digital do Agrupamento, traduzindo-se num documento de fácil acesso para o público em geral e também pelo fórum.

Através do discurso de alguns dos entrevistados podemos também completar a informação referida anteriormente, com a indicação que o relatório é apresentado em CP e posteriormente, em reunião de Departamento. Destacamos também aqui, mais uma informação que achamos relevante, neste ponto:

Eles normalmente usam só a página da escola, o que eles nos pedem é se podíamos depois na AP/EE divulgar, por exemplo, pelas redes sociais. É assim que nós costumamos fazer isso e desta forma abre mais um leque de pessoas que poderão ver porque eu não sei até que ponto é que as pessoas consultam o site da escola. Saliento, a preocupação da direção em nos pedir para tentar divulgar, para dar a conhecer à comunidade. – E3

Outra forma de divulgação que foi referida por dois elementos, concretamente, o Diretor e a Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna é através do fórum. Pelo que nos foi transmitido: “ ... o fórum (...) é sempre um ponto alto da partilha, (...) os resultados que foram recolhidos são apresentados (...). Neste fórum incluímos também uma exposição sobre os projetos interdisciplinares disciplinares ou DACs (Domínio de Autonomia Curricular) promovidos em cada uma das turmas. – E7 e “o fórum de partilha que nós sempre fomos realizando uma vez no ano, com vários elementos da comunidade educativa, foi sempre um ponto alto na partilha de experiências.” – E8. Porém, esta forma de divulgação, apenas foi referida por estes dois elementos dos inquiridos, nenhum dos outros fez alusão ao fórum como meio de difusão.

Por último, salientamos que dois elementos entrevistados referiram não conhecer o relatório porque não consultam a página digital do Agrupamento e partilham a ideia que os atores educativos que estão ali a representar também não o devem fazer: “ ... e o pessoal não docente como não consulta a página da escola, não o leu.” – E1 e “eu sou a Presidente deste Clube do Aluno e não conheço, por isso, os outros também não conhecem.” – E2.

Estes discursos permitem inferir que embora existam estratégias para a divulgação do relatório, dos elementos inquiridos, apenas o corpo docente é parte integrante do seu conhecimento. O RAI está disponível para toda a comunidade educativa na página do Agrupamento. No entanto, tal

como foi referido anteriormente, na nossa amostra nem todos os inquiridos o conhecem, pois não consultam a página do Agrupamento, conforme indicaram. Se o conhecimento que o público em geral, e em particular os EE, têm do relatório é muito incipiente, então a autoavaliação dificilmente se configura como um processo de avaliação para o mercado, mesmo que os dados aí divulgados possam privilegiar a dimensão performativa do Agrupamento.

• **Subcategoria – Principais beneficiários do processo de autoavaliação**

Neste ponto, pretendemos conhecer quais os beneficiários mais diretos do processo de autoavaliação, ou seja, a quem serve o investimento feito na elaboração e divulgação do relatório, quer através dos documentos, quer através das entrevistas.

Nos documentos analisados não existe qualquer referência para esta subcategoria. Em contrapartida, através das entrevistas as opiniões divergem, para o E1, E4 e E6 “É toda a comunidade escolar”; para o E2, E3 e E8 “... os mais importantes neste processo são os alunos, eu quero crer que são o foco principal”. Os restantes entrevistados referem que: “Se a autoavaliação for um processo sério e credível, todos saem beneficiados, permitindo que a Escola seja de facto um pólo de desenvolvimento local, com isso melhorando a satisfação de todos os intervenientes.” – E5 e “Em última instância é para ali que nós direcionamos quando trabalhamos numa área de melhoria é para proporcionar aos alunos melhores condições para o desenvolvimento das suas aprendizagens e das suas competências.” – E7.

Por esta análise, podemos constatar que os inquiridos apresentam como principais beneficiários de processo de autoavaliação: os alunos e a comunidade escolar. Apesar de, nos discursos dos entrevistados, o foco serem os alunos, como referimos antes, este segmento da comunidade escolar não está representado na equipa de autoavaliação e também não recolhemos evidências robustas que nos permitam afirmar que os alunos conhecem os resultados dessa autoavaliação e participem ativamente na discussão desses resultados.

• **Subcategoria – Reflexões dos dados do relatório**

Quanto às dinâmicas sobre as reflexões dos dados do relatório verificámos que apenas nos RAI aparece a indicação que: “Pretende-se que este relatório incremente a reflexão e seja um

instrumento para a adoção de estratégias de desenvolvimento organizacional mobilizadoras da melhoria do serviço educativo prestado.”

Quando questionámos os entrevistados, sobre que tipo de reflexão é realizada sobre o RAI, temos três inquiridos que simplesmente dizem: “... não é realizado ...” – E1, E2 e E3. Constatámos que em Conselho de DT também não foi realizado, pois foi justificado por: “... porque nós somos poucos e como os DT constituem os vários Departamentos, esta análise do relatório foi realizada em sede deste órgão, para não existir uma sobreposição do trabalho.” – E6. A partir dos restantes testemunhos dos entrevistados temos as seguintes indicações: “ ... primeiramente em reunião do CG, depois no CP e depois em reuniões de Departamento.” – E4; “... o relatório é apresentado nos diversos órgãos e estruturas do agrupamento. A análise não é pormenorizada, mas os Coordenadores têm a responsabilidade de promover a reflexão e alertar para as conclusões que estejam mais diretamente ligadas ao seu Departamento. – E5;

Ele começa por ser apresentado em CG, é discutido de uma forma pormenorizada em cada uma das áreas, depois passa para CP. Neste relatório, há aqui um destaque para aquilo que são as orientações e recomendações nele expressas. Sendo que fica depois ao critério dos Departamentos fazer uma apreciação do documento em si em termos gerais, particularmente naquilo que consideram boas práticas a partilhar com cada uma das equipas de trabalho. (...) Tal como já referi, o CG de uma forma ampla e em todas as áreas, depois o CP mais para as orientações e recomendações e por fim, os Departamentos para as boas práticas que foram consideradas úteis¹⁶, em cada uma das equipas de trabalho. – E7;

O relatório é apresentado em primeiro lugar em sede de CG, é sempre um ponto da ordem de trabalho para que o relatório seja apresentado, analisado e se proceda a uma reflexão. Desta forma, podem dar sempre sugestões/opiniões. Convém referir que, este relatório é sempre disponibilizado antes da reunião para dar a possibilidade aos conselheiros de terem conhecimento previamente do documento. Depois também se faz essa análise no CP e por fim nos Departamentos, para além de estar disponível

¹⁶ As “boas práticas” de acordo com os inquiridos e a documentação analisada assentam, essencialmente, no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Este “trabalho de partilha” passa pela partilha de saberes, materiais e experiências, desenvolvido em reuniões de trabalho, a nível do Departamento. A monitorização desta partilha é realizada pelo preenchimento de uma grelha com vários itens (solicitamos este instrumento para análise mas não nos foi facultado). Esta estratégia é assumida como fundamental para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes.

na página do Agrupamento. O relatório (ficheiro) é partilhado por todos estes órgãos. – E8.

Pelos dados apresentados, parece-nos possível afirmar que a reflexão sobre o relatório é realizada apenas pelo pessoal docente, uma vez que são os atores mais envolvidos em todos os processos de avaliação institucional, não acontecendo o mesmo com os restantes atores educativos. Nas atas do CG, constatamos que em sede desse órgão é realizada apenas essa reflexão, remetendo para os Departamentos Curriculares posterior análise e discussão do documento.

Em suma, a divulgação do relatório, que funciona como um instrumento de informação e prestação de contas, à comunidade educativa, passa pela página digital do Agrupamento e pelo fórum. Existe uma preocupação nesta divulgação aos “clientes” (pais e alunos) em particular, das *performances* dos seus profissionais, tendo como objetivo a confirmação da garantia e da certificação da qualidade dos serviços educativos do Agrupamento. Com isto, nota-se a preocupação com a valorização da imagem social da escola, assim como, estamos em crer que serviu para legitimar o Agrupamento junto da comunidade escolar. A nível interno, os docentes têm acesso ao documento pelas reuniões de Departamento onde é analisado e discutido. O desconhecimento por parte de alguns atores educativos, tais como, pessoal não docente e alunos, talvez se possa explicar na primeira situação pelo facto de apresentarem, possivelmente, um envolvimento mais reduzido na elaboração deste documento e de não integrarem nenhum dos órgãos da escola em que o documento foi analisado, por outro lado, no caso dos alunos, talvez por estes não serem também parte integrante da equipa e de não terem sido promovidas iniciativas, nomeadamente, por parte dos DT, para divulgar e debater o documento em contexto de sala de aula.

◆ **Categoria 5 – Impacto do processo de autoavaliação**

• **Subcategoria – Construção de planos de melhoria/ação**

Pela análise dos documentos não existe qualquer referência aos planos de melhoria/ação, excetuando o PE, que na área referente aos mecanismos de avaliação interna, dá a indicação que um dos instrumentos de avaliação são os “Planos de melhoria”.

Nas entrevistas realizadas temos inquiridos que afirmam que desconhecem a existência de planos de melhoria/ação, é o caso do E1, E2, E3, E4. Nas restantes situações, as respostas não são

assim tão lineares. O E5 não se pronuncia concretamente pela sua existência ou não, desenvolve o assunto sem nunca fazer referência à designação de planos de melhoria/ação.

Apenas, nas três entrevistas que se seguem, é que esta temática é desenvolvida e esclarecida: “Eu falaria não em planos de melhoria mas sim ações de melhoria.” – E6;

Nós não estabelecemos um plano de melhoria. Apenas estabelecemos um plano de melhoria depois do RAI. Este foi elaborado em consequência da própria ação inspetiva, da qual a escola teve que produzir um plano de melhoria. Nós preparámos um plano de melhoria, com a calendarização, com os diferentes intervenientes, as diferentes áreas a serem intervencionadas e que estava previsto que ao fim de 1 ou 2 anos todas aquelas recomendações tivessem sido ultrapassadas. Portanto, esse plano de melhoria surgiu, foi construído em articulação com todas as estruturas e chegou ao seu termo, mas depois em função dos relatórios de autoavaliação não eram feitos planos de melhoria. A nossa intenção é sempre concretizar aquilo que está no PE. As orientações e recomendações resultantes do relatório são sempre partilhadas com a comunidade e o Diretor ao longo do ano vai estimulando e sensibilizando as diferentes estruturas desde os alunos, os EE, pessoal docente e pessoal não docente, de forma, a serem trabalhados um ou outro aspeto que de facto concretamente necessitasse. – E7;

Planos de ação de melhoria não temos. Apenas realizamos no âmbito da avaliação externa. Na avaliação interna implementamos ações de melhoria mas sem existir no papel. Temos todo o seu desenvolvimento, os seus instrumentos de aplicação e monitorização, assim como, avaliação final, mas nunca um plano de ação de melhoria formalizado. Nunca nos preocupamos com isso. – E8.

Em suma, não existem planos de melhoria/ação, apenas existe a referência a “ações de melhoria”, mas não existem evidências da sua existência. Nos RAI encontramos a indicação de instrumentos de aplicação e monitorização do desenvolvimento dessas “ações de melhoria”, assim como, na entrevista à Coordenadora da avaliação interna foi-nos referido a sua existência, solicitamos para consulta, mas não nos foi facultado. Importa salientar que, nos RAI e nas entrevistas ao Diretor e à Coordenadora da avaliação interna é referenciado a existência da atividade “Os Dias da Direção no

Território”¹⁷ como uma forma, do Diretor acompanhar/monitorizar as atividades e condições de trabalho e auscultar os atores educativos. De acordo, com os inquiridos:

Este projeto é mais uma porta que nós abrimos à comunidade. Desta forma, é possível a comunidade interagir com a direção e esta atividade acontece em cada uma das escolas até horas tardias para que também os próprios EE possam procurar a direção e conversar sobre problemas, soluções, propostas e observações, enfim tudo aquilo que possa surgir. Claro que se, entretanto, surgir daí algum aspeto que nós consideramos relevante vir a trabalhar, partilhamos depois em termos de CP e depois avaliamos com a equipa da avaliação interna e logo vemos qual a sua importância. – E7;

Essa estratégia é muito interessante, pois são dias em que a direção está no território. Com esta ação consegue-se fortalecer as relações existentes entre a direção e os restantes membros da comunidade. Permite desenvolver o sentimento de que neste Agrupamento ninguém está só, pois a direção faz parte deste Agrupamento. Para além disso, permite que a direção tenha mais consciência dos problemas, daquilo que é preciso melhorar, assim como, das boas práticas pedagógicas. Mas também daqui podem sair sugestões para serem trabalhadas pela equipa de avaliação interna. – E8.

Destaca-se também, outra estratégia adotada e referenciada nos RAI, para monitorizar a dinâmica e organização do Agrupamento que são a existência de reuniões periódicas: com os representantes de pais das diferentes turmas (desde o pré-escolar ao 9º ano), com as Associações de Pais e com os delegados de turma (2º e 3º ciclos). Pela análise realizada nos relatórios, as “ações de melhoria”¹⁸, apenas aparecem referenciadas como sendo o domínio a avaliar, mas não temos a informação de que forma foi desenvolvida essa monitorização. Os instrumentos realizados para essa monitorização foram pedidos para consulta, mas não nos foram facultados.

¹⁷ Projeto em que a comunidade interage com o Diretor e a sua equipa. Esta atividade acontece, uma vez por ano, em cada uma das escolas até horas tardias para que também os próprios EE possam procurar o Diretor e conversar sobre problemas, soluções, propostas e observações, enfim tudo aquilo que possa surgir.

¹⁸ Pelo o que nos foi possível observar as “ações de melhoria” são direcionadas para áreas de intervenção prioritárias do PE, que a equipa elege para monitorizar como “áreas de melhoria”.

• **Subcategoria – Articulação dos planos de melhoria/ação com as áreas de melhoria/pontos fracos identificados**

Nesta subcategoria, vamos analisar a articulação entre as “ações de melhoria”, pois tal como já foi referenciado que não existem planos de melhoria e as áreas de melhoria/pontos fracos identificados. Porém, essas ações não foram percebidas por todos, apenas temos três entrevistados que apresentaram algumas referências a esta temática. Assim, um dos inquiridos indicou que: “ ... Sei que foram realizadas ações no sentido de trabalhar os pontos a melhorar, não sei se efetivamente se essas ações contribuíram para superar as dificuldades sentidas.” – E6.

Reforçando o que já foi previamente indicado, um dos entrevistado referiu que:

(...) em função dos relatórios de autoavaliação não eram feitos planos de melhoria. A nossa intenção é sempre concretizar aquilo que está no PE (...) serem trabalhados um ou outro aspeto que de facto concretamente necessitasse. Como é que nós conseguimos ver a evolução? Fundamentalmente, através do envolvimento dos alunos e dos seus resultados, o envolvimento dos alunos na escola (...) a sua participação na atividade dos projetos, a dinâmica da escola, a motivação dos professores, os resultados dos alunos são indicadores muito importantes para nós. – E7.

Nos RAI aparecem referenciados “pontos fortes” e “aspetos a melhorar” que segundo o testemunho do inquirido são importantes, pois:

Nós felizmente temos sempre muitos pontos fortes. Mas através deste relatório é possível pôr no papel todos esses pontos fortes é uma forma de interiorizar e dar o verdadeiro valor a esses pontos. Nós procuramos sempre evidenciar aqueles que são muito próprios e singulares no Agrupamento para os valorizar. Os menos fortes, claro na lógica do trabalho da avaliação interna, também são importantes no sentido de tentar fazer sempre mais e melhor, para a melhoria do Agrupamento. Nós debruçamo-nos sempre muito mais nos pontos menos fortes, para tentar sempre alcançar o caminho do aperfeiçoamento contínuo, na busca da melhoria. – E8.

Quanto à questão da articulação das “ações de melhoria” com os “pontos fortes” e “aspetos a melhorar”, pelo discurso dos entrevistados esta terminologia está sempre muito presente, mas concretamente não conseguimos identificar nos documentos analisados. Nos RAI aparecem sempre

referenciados os pontos fortes e as áreas de melhoria, com a indicação que resultam do trabalho de reflexão sobre os dados recolhidos e analisados ao longo da implementação das “ações de melhoria”, cujo objetivo é promover a melhoria do Agrupamento. Mas como foi referido: “Na avaliação interna implementamos ações de melhoria mas sem existir no papel” E8, perante este facto não temos evidências que nos permitam perceber como foram desenvolvidas.

• **Subcategoria – Divulgação dos planos de melhoria/ação**

Nesta subcategoria não temos dados para apresentar, pois a documentação analisada não tem qualquer referência. Do leque de entrevistados a quase totalidade nem sabe da sua existência, pois como podemos concluir não existem planos de melhoria/ação, mas sim apenas, “ações de melhoria”. Estas mesmas “ações de melhoria” também não são divulgadas, pois como não existem em papel, são apenas ações não formalizadas.

• **Subcategoria – Avaliação da eficácia dos planos de melhoria/ação**

Nesta subcategoria as respostas são diversificadas. Alguns dos inquiridos indicam que nem se apercebem da existência dessas “ações de melhoria” ou apresentam argumentos onde se evidencia a falta de informação e envolvimento dos vários atores: “ (...) ninguém sabe nada deste processo” – E1; “Deve procurar-se o envolvimento de representantes de toda a comunidade educativa, identificar claramente quais as práticas que já não se mostram eficazes, apontar alternativas, alocando para o efeito os recursos considerados indispensáveis.” – E5; “Primeiro dar a conhecer a toda a comunidade educativa (EE, alunos, ...), com detalhe todos os resultados das avaliações e promover a reflexão conjunta do que podemos melhorar.” – E6.

Aqueles que mais diretamente estão ligados ao seu desenvolvimento indicaram que: “Eu penso que terá que haver mais empenho porque muito que a gente se empenhe, nunca é suficiente. Mais empenho pela parte diretiva, no fundo são o mais importante, a autarquia talvez e obviamente depois vem a AP/EE, no que a gente poder fazer nós fazemos (...)”E3; “... os professores quando vêem o resultado final ficam completamente motivados e satisfeitos porque percebem que afinal vale a pena fazerem estas coisas e mostrá-las à comunidade...”E7.

Pelo exposto, verificámos que como estas “ações de melhoria” não são realizadas de uma forma formal, existem elementos que nem se apercebem da sua realização e muito menos que existe

uma monitorização, apenas têm a perceção das melhorias ou não que vão acontecendo no Agrupamento. Contudo, salienta-se que dois aspetos que são reforçados por alguns dos intervenientes é falta de divulgação, assim como, a necessidade de uma maior envolvimento por parte da comunidade educativa.

De acordo com Gonçalves, “tão ou mais importante que a realização da autoavaliação é o que se faz de seguida com os resultados dessa autoavaliação” (2013, p. 296). Na linha decorrente do processo avaliativo e considerando-o como um dispositivo para a identificação de problemas, a construção do plano de melhoria seria o mais esperado. Porém, tal como já foi referenciado neste Agrupamento não é realizado pois segundo a Coordenadora da equipa, “(...) nunca nos preocupamos com isso.” (E8), apenas realizam “ações de melhoria” mas que não são formalizadas. O que nos permite inferir que existe um cerimonial da autoavaliação neste Agrupamento que se preocupa apenas em responder ao cumprimento de exigências legais, mais uma vez numa vertente de uma lógica de *avaliação para o relatório* (Costa & Ventura, 2005). Constata-se que, mais do que contribuir para a melhoria contínua, traduz-se no cumprimento de um “*ritual de legitimação*”.

Em suma, no domínio relacionado com o processo de autoavaliação do agrupamento, podemos referir através dos dados empíricos que este mecanismo acaba por não contemplar as visões e interpretações dos diferentes atores da escola. Desta forma, ao não envolverem, no processo educativo, os diferentes *stakeholders*, o Agrupamento acaba por correr o risco de não atender à complexidade da organização escolar (Alaiz *et al.*, 2003). Pelo o que percebemos o processo avaliativo está essencialmente centrado nos docentes, sendo estes o “motor” da conceção e implementação do processo de autoavaliação (Correia, 2011). Tal como para outros autores consultados (nomeadamente Meuret, 2002; Costa & Ventura, 2005) para Clímaco (2006, p. 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”.

Outro aspeto a salientar, é o facto da equipa da avaliação interna ser formada apenas por elementos do órgão de direção estratégica do Agrupamento, o CG, elementos selecionados pelo Diretor, o que conduz a que essa equipa saia algo fragilizada enquanto estrutura que representa a diversidade de perspetivas, interesses e valores que povoam o espaço educativo. Além disso, sendo a autoavaliação conduzida por uma equipa selecionada de entre os elementos do CG e cabendo a este

órgão pronunciar-se sobre o relatório de autoavaliação, parece ficar também algo comprometido o necessário distanciamento crítico do “juiz” em relação ao “julgado”, alimentando processos de autoelogio..

➤ **Domínio 2 – Contributo do processo de autoavaliação**

◆ **Categoria 1 – Melhoria da prestação do serviço educativo**

• **Subcategoria – Ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos**

Importa referir que, na análise realizada aos documentos, observamos que os objetivos de referência do PE e do CA fazem referência, como uma áreas de intervenção prioritárias para a melhoria do processo educativo. No PE, temos a respeito disso, a indicação “... de uma escola inclusiva de qualidade...”(2019, p. 9) e no CA aparece a designação de “A operacionalização do currículo (...) incluindo atividades de diferenciação pedagógica, direcionadas fundamentalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ...” (2015, p. 7). A nível dos RAI, salienta-se dois, pelo facto dos domínios a serem monitorizados serem neste âmbito. Desta análise, salienta-se a existência de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação aplicados no domínio cognitivo e no sócio afetivo (RAI5), assim como, o trabalho colaborativo e as estratégias de diferenciação, de intervenção na sala de aula, o que é considerada uma prática consolidada neste Agrupamento¹⁹ (RAI7).

Quanto às perceções dos atores relativas à melhoria da prestação do serviço educativo ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos, vários foram os discursos obtidos: “... existiram mudanças para melhor na forma como os professores vão lecionando.” – E1; “.. eu tenho notado que os alunos que têm mais dificuldades, os professores têm dado mais apoio.” – E2; “... os professores (...) nas dinâmicas implementadas ao nível da sala de aula, (...) de forma a ir de encontro às necessidades das turmas. (...) as mudanças foram na aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e nas práticas de diferenciação pedagógica.” – E6

Penso que a diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula e em pequeno grupo, com abordagens diferenciadas, a diversificação de instrumentos de trabalho e avaliação, com adaptação às características dos alunos, promovendo a

¹⁹ Esta prática consolidada foi reconhecida no relatório da AEE, em 2011, sendo considerado um dos pontos fortes as “(...) práticas organizacionais generalizadas e eficazes (...)”, resultando na atribuição no domínio da Prestação do Serviço Educativo a classificação de Muito Bom.

igualdade de oportunidades, tem contribuído decisivamente para o sucesso pleno que o Agrupamento tem alcançado²⁰ (...) – E5;

Não tenho dados monitorizados que me permitam dar uma resposta objetiva em relação a isso, mas a impressão que tenho daquilo que é a dinâmica de funcionamento da escola é que a diferenciação pedagógica, é onde existiram alterações mais significativas ao longo destes anos. Nota-se que de facto os professores que trabalhavam em função de uma turma, hoje trabalham muito em função de um aluno e procuram ir ao encontro das especificidades e das dificuldades de um ou dois grupos de alunos dentro da turma. – E7;

(...) se a escola passou a implementar (...) partilha de experiências pedagógicas, tudo no fundo serviu para a evolução da melhoria do Agrupamento. (...) foi na adequação e coerência das planificações de curto prazo (...) existe cada vez uma grande recetividade na partilha das boas práticas pedagógicas. Nós começamos a nível do Departamento a criar momentos de partilha de experiências/recursos/instrumentos (...) – E8.

A partir da análise dos discursos dos entrevistados, verificámos existir uma perceção pela maioria dos inquiridos que nos últimos anos, ocorreu uma mudança positiva ao nível da prestação do serviço educativo. Essa mudança, segundo alguns dos entrevistados, é mais visível ao nível das práticas de diferenciação pedagógica. Importa salientar, que as práticas de diferenciação pedagógica estão referenciadas no PCE. Estas alterações ocorridas também podem ser atribuídas, ao fator legislação, impondo à escola a sua aplicação.

• **Subcategoria – Ao nível das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens**

Sabendo que esta subcategoria foi considerada como uma área prioritária a desenvolver pela avaliação externa, analisamos os vários documentos e não encontramos concretamente, referências a metodologias experimentais no ensino das Ciências. Os registos convocam a existência de uma

²⁰ De acordo com o discurso deste inquirido, o Agrupamento apresenta um “sucesso pleno”. Desta afirmação importa, ressaltar que no RAI de 2011 a classificação atribuída foi de Bom, isto é, uma classificação em linha com a classificação de agrupamentos com variáveis de contexto idênticas. Porém, da análise realizada pode-se concluir que os resultados a nível do Agrupamento têm apresentado, ao longo dos anos, uma evolução muito positiva, traduzindo-se no letivo 2019/20, no valor de 99,7% de sucesso escolar. Contudo, não dispomos de dados que nos permitam concluir se este desempenho está abaixo, em linha ou acima dos resultados de agrupamentos com variáveis de contexto análogas.

metodologia de projeto envolvendo, por vezes, algumas disciplinas em trabalho interdisciplinar, sem contudo, precisar a existência ou não de trabalhos experimentais, no âmbito das Ciências. Apenas, existe a indicação do Clube de Ciência e a ligação ao Projeto do Eco-Escolas, contudo ambos, são considerados como atividades realizadas fora do contexto de sala de aula, levando a ser referido no RAE, como “... um insuficiente enfoque no ensino experimental das ciências ...” (2011, p. 5). No entanto, segundo o testemunho dos vários inquiridos, esta situação ao longo dos anos, apresentou uma ligeira melhoria. É o que atestam os testemunhos seguintes: “Sim, através da metodologia de partilha e de projetos, envolvendo os vários ciclos. Eu acho que foi ao nível da pesquisa e de projeto.” – E8;

“Penso que houve evolução nas duas vertentes (realização de atividades de pesquisa e metodologia de projeto e atividades experimentais), com maior número de atividades práticas em laboratório, com atividades no exterior no âmbito da matemática e ainda com trabalhos de grupo para desenvolvimento de pequenos projetos envolvendo pesquisa.” – E5;

“Acho que embora também não tenha dados objetivos para toda a resposta, sem dúvida que houve uma melhoria, em que se procura que o aluno seja muito mais o ponto fulcral do processo de ensino aprendizagem e, que ele próprio seja o ator principal. Em termos de experimentação, se nós falarmos ou se ligarmos isso com as ciências, então pode ser que não tenha havido uma revolução tão significativa quanto isso (...). No entanto, há uma coisa que aconteceu e que eu acho que é muito importante é o trabalho de articulação entre ciclos a nível das ciências (...). Através deste trabalho, em que há aqui maior articulação e através dessa articulação consegue-se proporcionar novas experiências (...). A metodologia de projeto foi aquilo que provocou até agora uma maior mudança e, conseqüentemente, uma maior melhoria.” – E7.

Em suma, os entrevistados argumentaram a existência de uma pequena melhoria, ao nível das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens. Essa melhoria foi apontada para as metodologias de pesquisa e de projeto.

• **Subcategoria – Ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva**

No que concerne, ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva, apontada no RAE, como uma das áreas prioritárias de melhoria, nos documentos analisados não aparece nenhuma referência a este referente. É o que atestam o testemunho de alguns dos entrevistados: “Não tem havido acompanhamento e nem supervisão da prática letiva.” – E4; “Penso que neste domínio não se fizeram mudanças significativas (...) Não considero que tenha havido alguma mudança ...” – E5; “Nós, não temos ainda a supervisão da prática letiva.” – E6; “Não me parece, acho que ainda não conseguimos dar esse passo, acho que é importantíssimo, mais como trabalho colaborativo e cooperativo do que supervisão. Ainda não conseguimos dar nenhum passo significativo nessa área.” – E7; “Nunca nos debruçamos muito sobre isso. (...) temos a nossa prática da partilha entre todos. (..) inovação que também temos, é um professor tutor que muitas das vezes entra na sala de aula com intuito de colaborar com o professor. – E8.

Estes discursos permitem inferir que a retórica ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva não faz parte do quotidiano e não parece ser uma realidade escolar para os próximos tempos do Agrupamento. Os professores sentem-se constrangidos, na medida em que o acompanhamento e a supervisão da prática letiva pode pôr em causa a *lógica de confiança e de boa fé*, associada ao profissionalismo docente. Pensamos que este tipo de “reação” prende-se com a dificuldade em submeter a atividade técnica a um processo de “avaliação” por parte de colegas da escola, porque esta pode expôr *infidelidades normativas* às orientações definidas ao nível dos diferentes órgãos de gestão pedagógica intermédia e ao princípio do profissionalismo.

Apenas, promovem a implementação do trabalho colaborativo, uma vez que não é fácil “entrar” no espaço letivo de cada docente, devido à forte resistência dos professores, em transformar este procedimento numa prática no Agrupamento. No nosso entender, esta proteção da sala de aula de olhares indiscretos torna-se mais inteligível à luz da “lógica da confiança e da boa fé” e do “mito do profissionalismo” e pode constituir uma estratégia para preservar a legitimidade da organização (Meyer & Rowan, 1977). Como afirmam estes autores, “As organizações cujas estruturas se tornam isomórficas com os mitos do ambiente institucional - em contraste com as que são estruturadas em resposta às exigências da produção técnica - diminuem a coordenação interna e o controlo de modo a manter a sua legitimidade. ...] Em vez de coordenação, inspeção e avaliação, é utilizada a lógica da confiança e da boa fé” (p. 340).

As organizações escolares tendem a ser isomórficas em relação ao meio institucional, muitas vezes devido à enorme pressão que sofrem, exercida por agentes superiores à organização (administração central), para a conformidade com os “*mitos racionais*” dominantes existentes nesse meio. Este isomorfismo garante a legitimidade e sobrevivência das organizações, na medida em que incorpora elementos legitimados externamente, permitindo, assim, o comprometimento dos intervenientes internos e externos, reduzindo as possibilidades de fracasso e aumentando as possibilidades de aceitação social e, como tal, de serem bem sucedidas (Meyer & Rowan, 1991).

Os dados empíricos revelam que, o contributo do processo de autoavaliação, ao nível da prestação do serviço educativo, nas subcategorias analisadas, não se concretizou em todas elas. As metodologias experimentais e, essencialmente, o acompanhamento e supervisão da prática letiva, são práticas que ainda não estão instituídas no Agrupamento. Na tentativa de dar cumprimento (ou pelo menos de mostrar que se está a dar cumprimento), o Agrupamento promove a realização do trabalho colaborativo, como estratégia organizacional em alternativa à supervisão da prática letiva. A supervisão da prática letiva constitui, portanto, uma dimensão da avaliação organizacional que tem vindo a ser desvalorizada (Silvestre, 2013), não estando a ser potencializada como estratégia organizacional fundamental para a melhoria da qualidade do ensino (Alarcão, 2002).

➤ **Domínio 3 – Processo de Avaliação Externa das Escolas no Agrupamento**

◆ **Categoria 1 – Efeitos da Avaliação Externa das Escolas no Agrupamento**

• **Subcategoria – Ao nível da definição dos domínios de incidência da autoavaliação**

Pela análise dos documentos, constatámos que o relatório da avaliação interna (RAI1) elaborado antes da ação inspetiva foi muito mais exaustivo do que os outros que lhe sucederam. Este facto, foi referido na ata do CG (ACG1), no ponto de “Aprovação do relatório da avaliação interna”, no qual é indicado “... o documento segue a mesma metodologia do anterior, embora menos detalhado, considerando que aquele havia sido elaborado para efeitos de avaliação externa”. Também no relatório da avaliação interna (RAI2) de 2012, existe alusão de que: “... depois do exaustivo relatório de autoavaliação de outubro de 2011, também preparado em função do processo de avaliação externa ...”. Dos outros documentos analisados (atas de CG e RAI), referentes a vários anos letivos posteriores

à ação inspetiva, não existe mais nenhuma alusão, de forma a que se possa estabelecer uma ligação entre o efeito da avaliação externa e a definição de domínios de incidência da autoavaliação.

Quanto às perceções dos atores acerca das mudanças que surgiram em função da avaliação externa na dinâmica do processo de autoavaliação, apenas podemos identificar as seguintes reações:

Penso que reforçou a necessidade de haver uma monitorização constante de todo o trabalho desenvolvido no Agrupamento e em que áreas precisava de ser melhorado (...) Julgo que para a generalidade dos professores, não teve qualquer repercussão. Apenas os responsáveis iam sendo mais pressionados a cumprir determinadas recomendações. - E5;

(...) nós traçamos um plano de melhoria para os dois anos em função desse relatório, que se desenvolveu, sem problema. Mas eram situações pontuais que já estavam em marcha, digamos assim, e que decorreram facilmente. (...) Nós fizemos um plano de ação, na sequência do RAE. – E7

Quanto às perceções dos atores acerca das mudanças que surgiram na escola ao nível da definição dos domínios de incidência da autoavaliação, podemos considerá-las inexpressivas, pois dos inquiridos que à época estavam no Agrupamento, poucas evidências foram detetadas. Relativamente aos dados do relatório anterior, à vinda da ação inspetiva, nota-se uma grande preocupação na realização do mesmo, compilando exaustivamente vários dados, o que deixa de acontecer nos produzidos posteriormente. Este investimento atípico na autoavaliação e na produção do respetivo relatório nos momentos que precedem a avaliação externa, reflete o poder condicionador da avaliação externa sobre a prática da autoavaliação. Ao adotar procedimentos excecionais de autoavaliação em momentos que precedem a avaliação externa, o Agrupamento parece reconhecer a sua vulnerabilidade face a juízos externos e também uma certa subordinação autoavaliação face à avaliação externa. Reconfigurando o processo de autoavaliação nos momentos de avaliação externa, o Agrupamento parece estar a ajustar-se, pelo menos cerimonialmente, ao seu ambiente institucional, ambiente em que a avaliação externa parece ter mais legitimidade. Este tipo de isomorfismo com o meio institucional garante a estabilidade à organização uma vez que não é tanto a racionalidade técnica que legitima a organização, mas a conformidade com as expectativas normativas socialmente (e legalmente) estabelecidas. As organizações, nomeadamente as escolares, enfrentam alguns problemas resultantes da dependência dos mitos institucionalizados, concretamente, por um lado a conflitualidade entre exigência de eficiência e eficácia e por outro lado, a exigência de conformidade às

regras institucionalizadas. Esta dualidade de interesses, traduz-se, muitas vezes, no desenvolvimento de atividades que constituem meros rituais, e encontramos vários exemplos desta situação conflitual, sendo um exemplo paradigmático, a avaliação institucional.

• **Subcategoria – Ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos**

Importa referir que, na análise realizada aos documentos, observamos que não existe nenhuma referência no contexto desta subcategoria. A generalidade dos inquiridos não apresentou opinião por dois motivos: não estar à época (ano de 2011), a pertencer à comunidade educativa do Agrupamento ou ter sido impercetível qualquer mudança, ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, decorrentes da avaliação externa no Agrupamento. O testemunho abaixo reforça a baixa expressão que existiu a este nível: “Não notei mudanças significativas, apenas o despertar para a necessidade de melhoria em algumas áreas (...)”. – E5

• **Subcategoria – Ao nível das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens**

Tal como na anterior, também aqui não temos qualquer alusão a este referente, nos documentos analisados. O argumento apresentado na categoria anterior é reflexo também nesta, ou seja, não existem motivos porque os inquiridos não estavam “ligados” ao Agrupamento ou não tiveram a perceção de alguma mudança ao nível das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, em resultado da avaliação externa no Agrupamento.

• **Subcategoria – Ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva**

O registo documental referente ao acompanhamento e supervisão da prática letiva, como efeito da ação inspetiva, não foi observado. No que concerne, ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva, apontada no RAE como uma das áreas a melhorar, pelos testemunhos de alguns dos inquiridos, não existiu. Este facto já tinha sido comprovado, pois foi referenciado pelos vários entrevistados que nunca foi prática neste Agrupamento o acompanhamento e supervisão da

prática letiva, ao longo dos últimos anos, nem como tentativa de ultrapassar esta área deficitária apontada no RAE. Apenas, foi implementado o trabalho colaborativo nas reuniões de trabalho, com a partilha de instrumentos/práticas entre os elementos dos Departamentos curriculares. Temos o testemunho do Diretor do Agrupamento, que refere:

É como eu digo, se calhar continua a ser a área mais deficitária em regra nos Agrupamentos porque ainda há muita resistência da parte dos professores em se passar a porta. Há sempre a visão de que o professor se fecha muito ainda no seu trabalho e tem alguma dificuldade em articular com os seus pares. Continua a ser ainda uma área que é preciso esperar. (...) Há uma coisa que nós temos vindo a apostar nos últimos quatro anos que tem a ver com a partilha das boas práticas. Este trabalho colaborativo está atribuído nas horas de trabalho dos Departamentos (...) Este é um outro aspeto que embora não seja dentro da sala, embora não seja uma supervisão, acho que é um passo que contribui de facto para o trabalho colaborativo. – E7

Em suma, não conseguimos obter evidências documentais ou através das respostas dadas pelos inquiridos, que nos apresentem grandes mudanças no Agrupamento decorrente da ação inspetiva. Importa referir que este Agrupamento depois deste último ciclo avaliativo, em 2011 (2º ciclo), teve agora no ano de 2022/23, o seu 3º ciclo. Da investigação empírica realizada é nos permitido concluir que, não existem evidências robustas que permitam concluir pela relação positiva entre processos inspetivos e as melhorias documentadas na prestação do serviço educativo, no Agrupamento.

A implementação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, parece vir confirmar os dados que o estado da arte tem revelado, na investigação em curso: por um lado, a estreita relação entre a AEE e a autoavaliação, ou seja, o facto de a AEE se constituir quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas, uma vez que as obriga à prestação de contas (Costa, 2007; Gonçalves, 2009; Fialho, 2011); por outro lado, a lentidão da alteração das práticas e culturas de escola.

Formosinho & Machado (2010), defendem que “hoje pretende-se que as escolas e os seus gestores saibam deduzir da auto-avaliação e avaliação externa metas de desenvolvimento que sustentem programas de acção” (p. 47). Contudo, os dados deste estudo sugerem que ainda estamos

algo distantes da utilização sistemática e estruturada dos resultados da avaliação, quer interna quer externa, como suporte aos planos de desenvolvimento estratégico das escolas.

➤ **Domínio 4 – Fatores influenciadores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento**

◆ **Categoria 1 – Fatores facilitadores**

• **Subcategorias – Internos/Externos**

Os discursos dos entrevistados apontem como fatores influenciadores internos e externos os seguintes: a reduzida dimensão do Agrupamento, a relativa estabilidade do corpo docente, grande colaboração dos vários atores educativos, boa coordenação pela Coordenadora da Equipa da Avaliação Interna e um “clima” de confiança e partilha entre todos. Como atestam os testemunhos de alguns entrevistados: “... ao longo dos anos, professores muito empenhados e trabalhadores que querem dar uma boa imagem da sua escola.” – E4; “.. relativa estabilidade do corpo docente, em que todos se conhecem, facilita este processo (...) A dimensão do agrupamento ...” – E5; “... clima de confiança, de boa fé, de partilha e de respeito que existe entre todos.” – E8;

(...) o facto de nos conhecermos bem. Mesmo o pessoal que chega de novo à escola facilmente se integra, este sentimento de identidade no fundo e o conhecimento uns dos outros (..) faz com que seja fácil promovermos o processo e conseguimos a colaboração de todos. – E6;

(...) o cuidado que cada um dos coordenadores tem na síntese que elabora em relação a cada um dos assuntos das reuniões do Departamento que lhes é solicitado, para que depois possa ser também integrado no próprio RAI. Não burocratizar, mas ao mesmo tempo aproveitar adequadamente o trabalho que os coordenadores têm (...) a dimensão do Agrupamento, por aí é fácil nós fazemos uma autoavaliação ...” – E7

◆ **Categoria 2 – Fatores constrangedores**

• **Subcategoria – Internos/Externos**

Sabendo que para além da existência de fatores facilitadores, temos os constrangedores que também são influenciadores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento tornando-se num requisito que importa analisar. Dessa análise, salientamos a burocracia, pouca motivação do pessoal docente para trabalhar, resistência criada pelos professores à mudança e falhas na comunicação. Os diversos testemunhos colocam em evidência estas indicações: “... dificuldade em encontrar pessoas disponíveis e com capacidade para levar a efeito a tarefa.” – E5;

Os professores estão “mergulhados” em papéis, em processos burocráticos que lhes consomem o tempo que devia ser dedicado à inovação da prática letiva, à atualização pedagógica e didática. São «vilipendiados» diariamente pelo Ministério da Educação e pela opinião pública... Uma classe profissional com muita idade, doente e cansada – E4;

(...) temos muita burocracia associada e dissipamos muita energia (...). Às vezes quando nos pedem para fazer uma determinada coisa que é necessário, fazemos claro, a nossa prestação no processo já não vai ser aquela que deveria ser, por estarmos esgotados com outras coisas. (...) fazemos mas não com a determinação e com o empenho que devia ser feito. – E6;

É a resistência criada pelos professores, quando se tenta promover seja a reflexão por um lado, seja a mudança da prática por outro. (...). Toda a gente concorda que é preciso mudar, mas é difícil encontrar quem queira liderar a mudança e é muito difícil encontrar também as pessoas para trabalhar a mudança.” – E7;

(...) relacionados com as falhas na comunicação. Toda a comunicação tem que ser muito transparente, muito clara. É necessário a comunicação ser clara e explicar-se muito bem os propósitos que a equipa pretende com determinada metodologia e instrumentos aplicados. – E8.

A leitura dos dados revela que um dos aspetos que alguns dos inquiridos manifestam está claramente atribuído às tarefas burocráticas que limitam as dinâmicas da prática letiva. A questão das

pressões e exigências burocráticas que se fazem sentir sobre o trabalho docente constituem um dos grandes constrangimentos à melhoria da prestação do trabalho educativo. Embora se reconheça que é necessário a existência de mudanças, existem vários fatores que as condicionam, tais como, o excesso de tarefas burocráticas que se colocam no trabalho docente, assim como, o facto de algumas das transformações estarem fora do alcance da autonomia das escolas. Este facto, é salientado numa das entrevistas: “Mudaria tudo. Há que envolver as pessoas, ouvindo o que têm para dizer...” – E4.

O testemunho espelha a necessidade da mudança e, acima de tudo, o cansaço e desalento que se vem detetando na carreira docente e, que inconscientemente, condiciona a mudança e inovação na qualidade dos processos de ensino e das aprendizagens.

Do exposto, depreendemos que existe um conjunto de condições que têm concorrido para facilitar e/ou dificultar a tarefa de construir e implementar um processo formal de autoavaliação institucional do Agrupamento. O mesmo será dizer que as oportunidades e os constrangimentos acabados de indicar decorreram da introdução de um processo de avaliação institucional que, gerado no interior das escolas, se pretende constituir como um processo formativo de aprofundamento do conhecimento pessoal e organizacional da instituição, de forma a melhorar o seu desempenho. Trata-se de um processo complexo, que exige uma ação assertiva e participada, como um verdadeiro motor de mudanças na prestação do serviço educativo. “Promover e sustentar a qualidade, implica a construção de um dispositivo de avaliação, que seja um processo adequado à construção de uma escola de qualidade partilhada e desejada por toda a comunidade educativa” (Alves & Correia, 2009, p. 3967). Partilhamos a visão de Carrasqueiro quando refere que “a pertinência da auto-avaliação de escolas (...) incisiva e séria”, pode potenciar “a melhoria do estabelecimento educativo, como estratégia de desenvolvimento adequada a uma organização complexa e aprendente” (2009, p. 3943).

Este processo, tal como refere Silvestre (2013), deve “ser algo desejado na comunidade”, de forma a que seja este um dos primeiros objetivos da estratégia de intervenção para a sua implementação.

Se, por um lado, as escolas têm tido dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação, deparando-se com muitas barreiras, por outro lado, também é verdade que fizeram toda uma aprendizagem que lhes tem permitido discernir fatores facilitadores de fatores dificultadores e tentar transformar constrangimentos em oportunidades.

Venâncio & Otero (2002, p. 54), afirmam que “em educação (...) não existe uma maneira correta e única de proceder”. Contudo, a autoavaliação institucional deve ser um processo participado e construtivo, “comprometido com determinados valores, de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade em termos científicos, pedagógicos e democráticos” (Afonso, 2010b, p. 17).

Considerações Finais

“ A avaliação constitui (...) um importante instrumento
de investigação da (na e para a) acção.”

(Vilar, 1992, p. 19)

Com o término da dissertação, fica-nos a sensação que muita coisa foi realizada, mas paralelamente, temos a impressão que outras ficaram por investigar. Porém, isto não constitui nenhuma contradição, pois se chegamos a conclusões, entretanto, várias interrogações, problemas e novos interesses foram surgindo, durante o ano e meio em que desenvolvemos este trabalho. Mas também acreditamos que esta é uma das vertentes da função do investigador, encontrar novos problemas, novos indícios que possam suscitar o interesse para futuras investigações.

Chegado o momento das conclusões finais, interessa-nos olhar criticamente para o caminho percorrido e explicitar alguns aspetos fundamentais: tentar responder às questões orientadoras da investigação a partir dos resultados obtidos, dando cumprimento aos objetivos da dissertação; indicar contributos que este trabalho possa ter proporcionado; limitações do estudo, indicando as suas causas e por último, indicar algumas sugestões para futuras investigações na área científica trabalhada.

1. Conclusões

Propusemo-nos no início deste estudo perseguir um objetivo geral que consistia em procurar compreender até que ponto o processo de autoavaliação das escolas promove a melhoria na prestação do serviço educativo, num Agrupamento de Escolas. Tendo em conta que todo o desenvolvimento do processo avaliativo, mais concretamente a autoavaliação, surge nas escolas, decorrente dos normativos legais, torna-se necessário equacionar qual o seu efeito na melhoria da prestação do serviço educativo. No contexto apresentado, emergiu uma questão nuclear que nos permitiu delimitar o âmbito do estudo desta investigação: Qual o contributo do processo de autoavaliação no Agrupamento para a melhoria na prestação do serviço educativo? Com o intuito de ajudar na compreensão desta problemática procurámos encontrar respostas para várias sub-questões que formulamos, em função dos objetivos definidos, de forma a guiarem o nosso estudo. Concluída a nossa investigação, com base nos dados obtidos e na análise realizada, vamos dar resposta a essas questões.

1 - Quais são as práticas do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Tendo em conta os dados obtidos na investigação, parece-nos possível chegar a algumas conclusões relativas a esta primeira sub-questão. No Agrupamento existe a prática do processo de autoavaliação, mas não se pode concluir que seja do conhecimento de todos os atores educativos. Através dos dados do estudo empírico, pudemos inferir que todo o desenvolvimento do processo avaliativo, foi desencadeado pelo Diretor. Essa necessidade advém pela imposição dos normativos legais, assim como na resposta ao processo decorrente da AEE. Devido a este facto, pode-se concluir que o processo foi desenvolvido no Agrupamento numa perspetiva de imposição de *cima para baixo*, essencialmente como um fenómeno definido externamente, em que esta e outras escolas foram “obrigadas a escolher livremente” (Sá, 2009), a forma e metodologia para implementar o seu processo de avaliação.

A literatura refere a falta da existência de um modelo único de autoavaliação, embora as organizações escolares sejam semelhantes a nível estrutural, apresentam realidades distintas. Nesta perspetiva, não existe um modelo de autoavaliação, mas sim vários modelos que podem ser adaptados às organizações escolares, tendo em consideração as suas necessidades peculiares.

Neste Agrupamento, a equipa da avaliação interna, como é designada, é formada a partir do CG, sendo o Presidente do CG simultaneamente o Coordenador da equipa. Esta opção, por parte da escola, segundo o Diretor teve em consideração o facto deste órgão ser o responsável pela sua eleição,

logo também seria a melhor forma de acompanhar e avaliar o seu desempenho. Por outro lado, segundo a nossa perspetiva pode também configurar como uma necessidade de controlo do processo, por parte deste órgão de direção, prevalecendo desta forma um critério baseado no poder estrutural, o que permitirá, legitimar a ação organizacional da escola em termos de concretização do seu processo de autoavaliação.

Os dados empíricos revelam que, a conceção e a implementação do processo de avaliativo no Agrupamento acaba por não contemplar as visões e interpretações dos diferentes atores da escola, salientando-se, a ausência da representação dos alunos nesta equipa. Embora este trabalho avaliativo esteja centrado no corpo docente, sendo eles o “motor” principal na transmissão dos dados e análise do relatório (Correia, 2011), a equipa teve um papel proativo na sua recolha. Convém referir que detetamos que os representantes dos assistentes técnicos, Coordenador de Departamento, DT, AP/EE e até o dos docentes, não estão cientes do desenvolvimento do processo em si, sobretudo, no que se refere às questões mais específicas, apenas sabem da existência da equipa de avaliação interna. Efetivamente, a maioria dos atores entrevistados no seio deste estudo não possui muitas informações acerca das dinâmicas do processo avaliativo, quer seja por falta de interesse ou por falta de transmissão da informação, traduzindo-se numa fraqueza neste processo avaliativo.

A divulgação do relatório, segundo análise dos documentos, é realizada nas estruturas formais, como o CG, o CP e os Departamentos Curriculares, onde são referenciados mecanismos de reflexão com o propósito de obter o compromisso dos atores para a melhoria no Agrupamento. Neste contexto, os principais beneficiários dos resultados da autoavaliação, referenciados pelos inquiridos, apontam para os alunos e comunidade educativa. Porém, a maioria destes beneficiários nem é conhecedor da existência deste documento, assim, de acordo com a nossa perspetiva o principal utilizador destes dados, é o Diretor. O que parece confirmar que o processo da autoavaliação não contempla as visões e os interesses dos diferentes *stakeholders* (Alaiz *et al.*, 2003) ficando reduzido a um nível de interesse unipessoal e detentor do poder estrutural, ou seja, o Diretor.

A análise dos dados empíricos permite concluir que, os dados do processo de autoavaliação não foram utilizados na elaboração e implementação de quaisquer planos de melhoria, apenas se realizam ações de melhoria pontuais não formalizadas.

O processo avaliativo no Agrupamento é visto como um meio para identificar os pontos fortes, assim como apontar as fragilidades de forma a definir estratégias para atingir as áreas prioritárias do PE, no sentido de seguir no caminho do aperfeiçoamento e melhoria contínua da organização escolar.

Em suma, pelos dados empíricos, parece-nos possível afirmar que sendo o diretor o “rosto” que se responsabiliza pela implementação eficiente do PE, o processo de autoavaliação, ao ter o seu foco no controlo periódico das *performances*, vai permitir-lhe, tendo em conta as suas responsabilidades na prestação de contas à comunidade local, assim como às instâncias superiores, responder às pressões e expectativas impostas pela ordem exterior.

2 - Em que medida os documentos estruturantes influenciam o processo de autoavaliação no Agrupamento?

Quanto ao quadro de referência adotado pela escola para a realização da sua autoavaliação, os dados empíricos revelam que o CA e, essencialmente, o PE foram utilizados como instrumentos estratégicos e de construção da identidade do Agrupamento. Pela documentação analisada, e pelos testemunhos de alguns dos inquiridos, percebe-se que a concretização das áreas prioritárias do PE é percecionada pelos vários atores educativos como um compromisso coletivo no processo de melhoria do Agrupamento. O PE, que é um dos documentos estruturantes associado ao planeamento estratégico e organizacional, segundo o Decreto-Lei 75/2008, com a redação do Decreto-lei 137/2012, é considerado

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (p. 2344).

Este documento estruturante é usado como referente no processo de *referencialização*, torna-se num instrumento de controlo e de responsabilização dos docentes no seu cumprimento. De acordo com o testemunho de alguns dos atores educativos, o PE é a base de todo o processo de autoavaliação..

3 - Quais os efeitos que a avaliação externa exerceu no processo de autoavaliação no Agrupamento?

A partir dos dados empíricos recolhidos e analisados é possível afirmar que, embora o processo de avaliação externa tenha suscitado algumas mudanças nas práticas avaliativas e ação organizacional do Agrupamento, a sua implementação não foi muito perceptível. Contudo, os dados obtidos revelam que a avaliação externa é percecionada pelos docentes como uma ação obrigatória e, como tal, de aceitação resignada, por parte dos vários atores educativos. Em função desta última ação

inspetiva, foram produzidos documentos muito mais exaustivos, com o máximo de evidências, testemunhados por referências nos RAI e ata do CG. Estes documentos produzidos com todo esse enfoque na ação inspetiva, tiveram o cuidado de conter novas assunções, entendidas como necessárias e imprescindíveis em conformidade com o meio a que se destinavam. Detetamos uma maior preocupação com a prestação de contas, simultaneamente, com a necessidade de “gerar evidências” de modo a serem capazes de responder em conformidade às exigências da avaliação externa que se aproximava.

Quanto à interpretação dos resultados da avaliação externa pelos atores educativos, os dados empíricos revelam que a escola não se reconheceu, na totalidade na imagem, que o relatório apresentou dela, daí terem realizado um contraditório, não como um meio de reclamação, mas de esclarecimento uma vez que não existiu concordância relativamente a alguns dos pontos fracos e às apreciações apresentadas.

Após essa ação inspetiva, pelos dados dos entrevistados, à época no Agrupamento, nomeadamente, o representante do pessoal docente, o Coordenador de Departamento e a atual Coordenadora da Equipa de Avaliação Interna, os resultados da avaliação externa embora possam terem sido discutidos nos órgãos e estruturas da escola, não foram promovidos processos de reflexão entre os docentes, de modo a confrontar os pontos fracos com as práticas da escola e a sugerir futuras ações de melhoria. A utilização dos dados da avaliação externa foram determinantes em alguns dos procedimentos adotados pela escola, concretamente, na elaboração do plano de melhoria, decorrente desse processo avaliativo. A adoção deste procedimento, parece refletir mais uma estratégia integradora do imperativo legal, do que, realizada na perspetiva de proceder a mudanças na organização, pois este foi o único plano de melhoria realizado após a avaliação externa, até à atualidade.

4 - Qual o contributo do processo de autoavaliação para a melhoria da prestação do serviço educativo, nomeadamente ao nível: - adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos? - metodologias experimentais no ensino? - acompanhamento e supervisão da prática letiva?

Importa salientar que, estas são áreas de melhoria referidas no RAE de 2011, no domínio da “Prestação do serviço educativo”, mais concretamente no campo de análise das “Práticas de ensino”. O estudo empírico permitiu-nos chegar a algumas conclusões, no âmbito desta questão que abrange, várias vertentes. Quanto à natureza das mudanças que se fizeram sentir na escola, ao nível da

prestação do serviço educativo, os dados empíricos permitem constatar que a mesma é atribuída mais a uma imposição legal e não tanto, em função da iniciativa autónoma do Agrupamento. Os dados obtidos relativamente à adequação das atividades letivas às capacidades e ritmos dos alunos é referido com uma mudança que tem vindo a ser concretizada ao longo dos anos, mais propriamente nos últimos anos, pela aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Na recolha de informação, importa realçar que, são várias as indicações da existência do trabalho colaborativo e estratégias de diferenciação pedagógica, de intervenção na sala de aula, o que já é considerado, de acordo com os inquiridos, uma prática consolidada no Agrupamento. Pela nossa investigação encontramos referências a esta prática nos documentos analisados, contudo não nos foi possível perceber a forma da implementação desta prática ao nível da sala de aula.

Segundo Rocha (1999), a avaliação de escolas, na maior parte das vezes, mexe em poderes instituídos, intrometendo-se nas motivações e nos interesses pré-estabelecidos, provocando alguns conflitos e até mesmo oposição a algumas medidas que se devem tomar. Nesta investigação, essa mesma situação foi visível durante algumas das entrevistas, nomeadamente quando abordámos os assuntos relativos às atividades experimentais e ao acompanhamento das atividades letivas.

No que concerne à natureza das mudanças pedagógicas, ao nível das metodologias experimentais, continua a ser considerada uma área com poucas alterações. Relativamente a esta temática constatámos que continua a existir um mau estar nos professores desta área, que provoca uma evidente insatisfação pois são docentes que investem bastante do seu tempo e do seu esforço na escola, em prol do sucesso escolar dos alunos, mas não tanto numa vertente mais experimental. Contudo, parece claro que, existe uma maior consciencialização da necessidade do desenvolvimento de metodologias mais ativas, no âmbito das ciências, no sentido de tornar o ensino/aprendizagem mais atrativos, com a participação do aluno na construção do seu conhecimento. No sentido de provocar a mudança, os dados empíricos evidenciam uma maior implementação de uma metodologia de projeto, ao nível da sala de aula, o que não indica que a mesma envolva, práticas experimentais no ensino e nas aprendizagens nas ciências. Fora do contexto da sala de aula, no Agrupamento têm como oferta o Clube de Ciências e o Ecoclube, considerados como espaços abertos de contacto com a ciência e tecnologia. Estes dois projetos pretendem criar um espaço de acesso generalizado dos alunos a práticas científicas, promovendo o ensino experimental das ciências, numa tentativa de tentar colmatar o insuficiente enfoque, em ambiente de sala de aula.

Por fim, relativamente ao contributo do processo de autoavaliação para a melhoria da prestação do serviço educativo, no acompanhamento e supervisão da prática letiva, poucos dados foram obtidos. Embora tenha sido apontado no RAE, como uma área para melhoria, no processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula, não foram implementados mecanismos regulares de monitorização da prática letiva. Este facto é assumido claramente pelos inquiridos, assim como nos vários documentos analisados. As respostas mais relevantes neste domínio apontaram para a existência de trabalho colaborativo, com base na elaboração e análise de documentos em reuniões de estruturas de coordenação do Agrupamento e um grande sentimento de partilha de instrumentos/práticas/estratégias entre o corpo docente. De salientar, a importância dada pelos entrevistados, à identidade do Agrupamento, enquanto organização de pequena dimensão, onde as relações se baseiam essencialmente, na proximidade e na confiança, sendo entendidas como uma estratégia que ajuda na implementação das boas práticas pedagógicas. A observação das aulas constituiu o domínio que maior constrangimento provoca entre os professores. A exposição da sua atividade, a sua prática em sala de aula, é algo que pode pôr em causa o “mito do profissionalismo” dos professores.

5 - Quais foram os fatores facilitadores e/ou constrangedores no desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Quanto aos fatores que têm facilitado o desenvolvimento contínuo e sustentado de práticas avaliativas, os dados empíricos corroboram que, a dimensão reduzida do Agrupamento permite com agilidade realizar o processo de autoavaliação. Devido à dimensão do Agrupamento, criou-se um clima de confiança, de boa fé, de partilha e de respeito entre todos, que se reflete num sentimento de identidade expresso na busca da melhoria, com o lema “Escola para um amanhã diferente”.

Os fatores considerados como constrangedores, quer seja a nível interno, quer seja a nível externo, apontam essencialmente para o excesso de burocracia, pessoal docente pouco motivado para trabalhar, resistência criada pelos docentes à mudança, falhas na comunicação e por último, a dignificação da carreira docente. Percebe-se pela resposta dos inquiridos a presença de um cansaço, aliado a um descontentamento pelas políticas educativas o que desmotiva, por vezes, o pessoal docente a investir tempo em atividades, tais como, o processo avaliativo. Entre essas solicitações destaca-se o processo de avaliação de desempenho dos docentes, que causam pressão, sendo, como tal, fatores desmotivadores do desenvolvimento de dinâmicas de mudança e inovação, por parte dos docentes. Pelo que constatámos o pessoal docente, pertencente à equipa da avaliação interna,

atualmente, tem no seu horário letivo a atribuição de um tempo para o desenvolvimento deste trabalho. Porém, não pelo referido, mas pelas expressões faciais é notório, que é muito reduzido, tornando-se necessário um maior investimento, ocupando o seu tempo pessoal. Contudo, foi nos transmitido que mesmo com estas “limitações”, o trabalho tem que ser feito e é feito, apenas não com a motivação e o empenho que seria de esperar. Mas o corpo docente afirma que o trabalho que continua a desenvolver é sempre no sentido da melhoria do serviço prestado no Agrupamento.

Como conclusão geral e respondendo à questão de investigação que promoveu o desenvolvimento deste trabalho:

- Qual o contributo do processo de autoavaliação no Agrupamento para a melhoria na prestação do serviço educativo?

Tendo em conta as várias exigências que são efetuadas às organizações, estas têm tendência a responder de modo ritualizado e desconectado. Considerando que as escolas são organizações peculiares e singulares no seio de sua homogeneidade relativa que a legislação lhes confere, tal como refere Domingues (2006, p. 98), “o comportamento organizacional segue racionalidades diversas e variáveis, tanto podendo conduzir à fidelidade como à infidelidade normativa, tanto gerando a reprodução como a criação organizacional.” Toda esta panóplia de pressões, exigências e normas obriga a organização escolar a responder, pois, caso isso não aconteça, pode estar a colocar em causa a autenticidade da instituição.

Da nossa investigação, constatámos que a equipa de avaliação interna deste Agrupamento foi constituída apenas por elementos do CG. Com aplicação deste critério para a constituição da equipa, várias são as perspetivas ou visões sobre o Agrupamento, na medida em que integra os interesses de diferentes atores educativos. Desta forma, a equipa acaba por ser constituída por elementos de um órgão que hierarquicamente deve definir, orientar e regular em termos estratégicos a ação organizacional da instituição, sendo da sua competência a apreciação dos resultados da autoavaliação. Embora representativa de vários setores da comunidade educativa, não a representa na totalidade devido à ausência de um dos atores educativos, os alunos.

Na nossa perspetiva, o processo de autoavaliação é fundamental que represente uma prática participativa de todos os setores da comunidade educativa, com a sua diversidade de interesses, que constituem a arena escolar, caso contrário, torna-se numa equipa que irá apresentar fragilidades pois não abrange as perspetivas e os valores de todos os atores educativos.

Parece assim na nossa perspetiva, o facto da equipa ser constituída, exclusivamente, por elementos do CG, que configura uma lógica de isomorfismo assente no pilar regulador (Sá, 2004), ou seja, torna-se numa forma de promover a legitimidade da ação organizacional e a credibilidade da escola.

Apesar de, nos discursos dos entrevistados, o foco principal serem sempre os alunos, como referimos antes, este segmento da comunidade escolar não está representado na equipa de autoavaliação e também não recolhemos evidências robustas que nos permitam afirmar que os alunos são conhecedores dos resultados dessa autoavaliação e participem ativamente na discussão desses resultados.

O relatório é elaborado, mais uma vez, para cumprir o estipulado na legislação, configurando mais uma vez, num cerimonial de autoavaliação do Agrupamento, traduzindo-se numa vertente de uma lógica de *avaliação para o relatório*. Este “investimento” no processo avaliativo, no sentido de mostrar evidências para o exterior, esteve bem presente aquando do 2º ciclo da AEE, refletindo o poder condicionador da avaliação externa no mecanismo da autoavaliação. Esta reconfiguração no processo de autoavaliação, parece-nos mais uma vez ajustar-se, de uma forma cerimonial, ao seu ambiente institucional.

Parece-nos configurar estar perante um processo de autoavaliação da escola cuja principal finalidade assenta, numa lógica de isomorfismo de forma a cumprir uma obrigação formal/legal, no sentido de “gerir a imagem pública” do Agrupamento.

Importa realçar que o conhecimento que os entrevistados têm do relatório pareceu-nos muito incipiente, pelas suas respostas.

A prestação do serviço educativo, no domínio desta investigação centrou-se essencialmente, ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens e do acompanhamento e supervisão da prática letiva. Destas subcategorias analisadas, os dados empíricos revelam-nos que as metodologias experimentais e, essencialmente, o acompanhamento e supervisão da prática letiva, são práticas que ainda não estão instituídas no Agrupamento. Os registos convocam a não existência de uma prática de metodologias experimentais, ao nível da sala de aula, mas apenas de uma metodologia de projeto. Para colmatar esta fragilidade existe o Clube de Ciência e o Projeto do Eco-Escolas, como atividades realizadas fora do contexto de sala de aula. A introdução da

prática do trabalho colaborativo entre docentes no Agrupamento, de acordo com a indicação do Diretor, surge como uma medida indutora da supervisão pedagógica, que, na prática, não é realizada. Na nossa perspetiva a adoção desta medida parece-nos representar uma tentativa de responder a solicitações contraditórias: respeitar a sala de aula com espaço reservado ao docente e tornar o Agrupamento derisoriamente isomórfico em relação ao seu ambiente institucional, particularmente no que concerne ao novo senso comum pedagógico que define as “comunidades de aprendizagem” como o modo correto de fazer as coisas..

Em suma, parece-nos evidente que o processo de autoavaliação no Agrupamento, mais do que procurar alimentar processos de melhoria na prestação do serviço educativo, se aproxima mais de um ritual de “procedimentos de fachada” (Costa, 2007, p. 232), essencialmente, ao serviço da legitimação da ação organizacional da escola perante as instâncias superiores, numa lógica de avaliação para o relatório (Costa & Ventura, 2005).

O processo de autoavaliação ao ser desenvolvido, tem por objetivo, por um lado, tentar encontrar algum apoio para a organização e, por outro lado, enfrentar a inevitabilidade legalmente consignada.

Na perspetiva de vários investigadores a incoerência, ou mesmo a impossibilidade, torna difícil a existência de um modelo de “pronto a servir” quando se trata da avaliação de escolas, pois, como Perrenoud (1998) defende, “a avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação do seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos” (p. 1).

Para Coelho, Sarrico & Rosa (2008) ainda não existe “uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (p. 59).

Nesta mesma linha de raciocínio, Pacheco (2010) assinala que a prática de autoavaliação nas escolas portuguesas tem adotado uma prática avaliativa de conformidade e não tanto de avaliação formativa e reguladora, que suporte a avaliação externa e forneça *feedbacks* internos que orientem na gestão organizacional.

Gomes, Silvestre, Fialho & Cid (2011) referem o facto de que

a autoavaliação institucional não faz parte da cultura portuguesa e que as escolas, na tentativa de darem resposta a este grande desafio, têm vindo a experimentar percursos

até encontrarem o caminho mais adequado à sua realidade. Algumas escolas parecem ter já conseguido explorar as potencialidades da autoavaliação, mas são ainda muitas as que continuam numa fase de experimentação, aparentemente sem rumo (p. 2945).

2. Contributos da investigação

Ao terminar esta investigação cabe-nos refletir sobre os contributos que este estudo empírico nos proporcionou. Na sua essência, contribuiu para compreender como é que o processo de autoavaliação no Agrupamento pode, eventualmente, influenciar a melhoria na prestação do serviço educativo.

Como mais-valia desta investigação podemos considerar que constituiu mais uma etapa importante no desenvolvimento profissional e pessoal da própria investigadora. Através deste estudo foi possível adquirir uma visão diferente relativamente às mudanças que o processo de autoavaliação pode induzir em qualquer organização escolar, assim como permitiu um contacto particular com os diversos atores educativos, o que, em termos pessoais, é sempre uma mais-valia, pois contribui para um enriquecimento nas relações pessoais. O conhecimento mais próximo de cada um dos entrevistados, assim como de outros elementos do Agrupamento, foi enriquecedor por ter sido possível confrontar e comparar diferentes perspetivas e modos de ver.

Com este trabalho foi possível, tal como referem Quivy e Campenhoudt (2019), produzir novos conhecimentos teóricos e práticos. A produção dos conhecimentos teóricos foi possível, graças às leituras variadas, como forma de aprofundar o conhecimento sobre as temáticas que envolveram esta investigação, os conhecimentos práticos foram conseguidos pois permitiu conhecer melhor o nosso objeto de estudo e proceder à análise dos dados recolhidos.

A autoavaliação das escolas, na nossa perspetiva, deve ser realizada por pessoas inseridas no contexto organizacional. São elas que estão todos os dias na escola, e como tal, têm um conhecimento e perceção, muito mais profunda da realidade. Nesse mesmo processo é essencial, a presença de vários elementos da comunidade educativa, permitindo debater entre todos, visões e perspetivas que têm da mesma realidade, de forma a que, em conjunto, definem o rumo a seguir.

Na perspetiva de Fialho (2012)

as estratégias de implementação de qualquer inovação externa só terão impacto e efeitos nas escolas quando conseguem integrar as propostas das escolas. As

mudanças podem ser prescritas, legisladas mas só quando os professores sentem e compreendem a mudança, é que se mobilizam para esta (p. 7).

Vários são os desafios que são colocados aos professores, no dia-a-dia. Assumindo que o desenvolvimento profissional e pessoal deva ser contínuo e permanente, percorremos ao longo deste tempo este caminho no sentido desse enriquecimento.

Neste momento, podemos afirmar que os conhecimentos adquiridos foram essenciais, de forma a estarmos mais preparados, embora reconheçamos que interrogações persistem. Mas a sensação de trabalho inacabado, tem muito a ver com a essência humana, em que o conhecimento é uma busca constante, sem fim à vista, constituindo muitas vezes pontos de partida para outras investigações.

3. Constrangimentos à realização desta investigação

Mesmo correndo o risco de ser pouco criativa, para nós persiste o sentimento do pouco tempo que foi possível dispor para a realização de todo este trabalho. Apesar de termos conseguido alcançar os nossos objetivos, poderíamos ter aprofundado mais esta investigação. Talvez, adotando outros procedimentos de investigação, por exemplo, procurando entrevistar mais atores educativos, realizar uma observação mais direta na instituição, durante mais tempo para podermos concluir, com maior clareza, sobre o desenvolvimento de uma “cultura de autoavaliação” ou, ainda, sobre o carácter ritualizado de algumas mudanças. Reconhecemos que o fator tempo, também foi um constrangimento no aprofundamento da pesquisa bibliográfica, muitas foram as leituras que adiamos ou não chegamos a aprofundar devido a este condicionalismo. Na nossa perspetiva, o horizonte temporal estabelecido para a investigação, associado a um trabalho profissional exigente, foi um dos principais constrangimentos que limitou muito esta investigação.

Outro constrangimento que salientamos, é o facto de ser um estudo de caso e, portanto, a generalização das conclusões só pode ter um carácter “naturalístico”, pelo que relativizamos o contributo desta investigação para a compreensão do impacto da autoavaliação na melhoria na prestação do serviço educativo, no desenvolvimento organizacional das escolas em geral. A metodologia implementada, não permite de forma alguma que as conclusões ora expendidas sejam generalizáveis a todos os contextos escolares.

Podemos salientar, outro dos constrangimentos que se prende com os documentos analisados. Estes documentos apresentam, muitas vezes, um conteúdo estanque, pré-concebido e

repetitivo, não permitindo por si só reunir a informação pretendida, o que veio limitar a análise dos dados e a natureza das inferências retiradas. Todavia, identificámos todas as situações ao longo da apresentação e discussão dos resultados, esclarecendo-as com o intuito de evitar que viessem a ser retiradas, indevidamente, ilações erradas. Salientamos também que, nem sempre nos foram facultados todos os documentos solicitados no Agrupamento em análise.

Por último, temos que apontar constrangimentos de ordem pessoal. A este nível, referimos questões relacionadas com a saúde da investigadora que condicionou o desenvolvimento desta investigação, tornando-se necessário prolongar a duração deste tempo para dar cumprimento ao plano de trabalhos da dissertação.

Houve, sempre, um esforço de conciliar todas as novas condições que foram surgindo, tendo os pequenos ajustes necessários sido inevitáveis para a conclusão desta investigação.

4. Sugestões para futuras investigações

Terminado este percurso da nossa investigação, algumas questões surgiram, podendo tornar-se em investigações futuras.

Na nossa ótica, defendemos que é necessário apostar, com firmeza e convicção, na implementação de uma estratégia inovadora e apoio às escolas que, otimizando oportunidades na minimização dos constrangimentos, de forma a promover nas escolas o desenvolvimento organizacional necessário para a construção de uma autoavaliação que promova a melhoria da prestação do serviço educativo.

Neste momento, uma das questões que achamos que seria pertinente, seria investigar e refletir sobre as mudanças organizacionais decorrentes no Agrupamento de Escolas Alfa, agora depois da implementação do 3º ciclo de AEE.

Só com investigação e reflexão, teremos mudanças conscientes e fundamentais no desenvolvimento profissional, bem como, organizacional das instituições.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Bibliografia Referenciada

- Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 23-26.
- Afonso, A. J. (2010a). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 21 (46), pp. 343-362.
- Afonso, A. J. (2010b). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Revista ELO*, n.º 17, pp. 13-21.
- Afonso, A. J. (2010c). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26 (1), pp. 13-30.
- Afonso, N. (2002). Prefácio. Política educativa, administração da educação e autoavaliação das escolas. In Macbeath, J. et al. *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA, pp. 5–15.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA
- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In Conselho Nacional da Educação (Org.). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 223-228.
- Afonso, M., & Ribeiro, M. (2009). Avaliação Interna vs Externa. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. *Documentos de Trabalho*, n.º 3. Lisboa.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *AutoAvaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artemed.
- Alarcão, I. (2002). Do olhar supervisionado ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas: Papirus.

- Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: ASA
- Alves, M. & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola. Um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, vol. 11 (2), pp. 355-382.
- Alves, M. & Correia, S. (2009). Projeto de Avaliação em Rede (PAR): Construção e regulação do sentido colectivo de escola. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3964-3975). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Amado, J. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. *Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Antúnez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares* (6ª ed.). I.C.E. Universitat Barcelona: Editorial Horsori
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento. Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In Miguéns, M. I. (Dir.), *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99.
- Bacharach, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 277-288). Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. In Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 1(1), pp. 277-325.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. (Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto universitário de Lisboa).
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blau, P., & Scott, W. (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In Escudero, J. M. & González, M. T. (Eds.). *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docentes* (pp. 251-282). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, vol. 9 (1), pp. 37-60.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de avaliação interna de uma escola: a pertinência da autoavaliação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3935-3945.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: EDELUIVES.
- Casanova, M. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Clegg, S. (1998). *As organizações modernas*. Oeiras: Celta Editores.

- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. (2ª ed.): São Paulo: Editora Campus.
- Clímaco, M. C. (Coord.) (1991). *Monitorização das escolas: Indicadores de desempenho: relatório 1*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2006). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol. 7(2), pp. 56-67.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, S. (2011). *Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga).
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional da Educação (Org.). *Avaliação de escolas – Modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-124.
- Costa, J. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação – Investigação e práticas*, nº 7, pp. 148-161.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- De Ketele, J. M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 14(2), pp. 155-178.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In Bravo Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, pp. 262-271.
- Fialho, I. (2012). Introdução. In I. Fialho, & J. Verdasca, *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 7-9). Évora: CIEP/Universidade de Évora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino, in Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.). *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J. et al. (Org.) - *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Escola, auto-avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista ELO*, nº 17, pp. 41-50.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures: Lusodidacta.
- Friedberg, E. (1999). La dynamique de l' action organisée. In Cabin, C. P. (Ed.), *Les organisations: État des savoirs* (pp. 51 – 56). Auxerre: Sciences Humaines.
- Gibson, J. L.; Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizações. Comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: Atlas, pp. 23-45.

- Gonzalez, M. T. (2008). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In Gonzalez, M. T. et al. *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Processos* (pp. 25-40). Madrid: Pearsons Educación.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: ASA.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas*. Referentes e Instrumentos de Trabalho. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação/Ministério da Educação.
- Libório, H. (2004). *A avaliação das escolas – Desenvolvimento organizacional e ritualização*. (Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro).
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um objeto para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Lima, L. & Afonso, A. (Eds.). *Reformas da educação pública* (pp. 17-32). Porto Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2002b). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspetivas gerencialistas no ensino superior. In L. Lima & A. Afonso (Eds.). *Reformas da educação pública* (pp. 91-110). Porto Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2011). Concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, L. C. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15- 57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. ; Estêvão, C. ; Silva, E; Torres, L. & Sá, V. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA.

- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Azevedo, J. (Org.). Avaliação das Escolas. *Consensos e Divergências* (pp. 33-50). Porto: ASA.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Mendes, A., Ventura, A. & Costa, J. (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, vol. 83 (2), pp. 340-363.
- Meyer, J. W. e Rowan, B. (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In Walter W. Powell e Paul J. DiMaggio. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 41-62.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito e ceremonia. In Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 79-103). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, vol. 37 (22), pp. 7-32.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13 (1), pp. 69-102.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. *Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho.
- Palma, J. B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 1, pp. 35-39.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Perrenoud, P. (1998). A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?. *Ideias*, n.º 30. Acedido em 10 de novembro de 2022:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.rtf.

- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, vol. 3 (1), pp. 3-19.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Ramos, I. M. (2005). *Avaliação institucional na educação profissional: Sistemática de avaliação institucional para os centros de educação profissional*. Brasília: UNESCO.
- Requena, A. (1995). *La evaluación de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Robert, A., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: ASA.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: ASA.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17 (62), pp. 87-108.
- Sá, V. (2011). A abordagem (neo)Institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In Lima, L. (org.), *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 153-193). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. A. S. (2002a). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. (2002b). Como num espelho-avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (Org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.

- Santos Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: ASA.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In Lima, L. C. (Org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, E., & Mendes, M. (2012). Avaliação institucional na universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal. Perspetivas, práticas e desafios. *Avaliação*, vol. 17 (2), pp. 317-350.
- Silva, J. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. (Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro).
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (2ª ed.). Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Scott, W. R. (1999). Retomando los argumentos institucionales. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 216- 236). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In Lima, L. C. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, E., & Mendes, M. (2012). Avaliação institucional na universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal. Perspetivas, práticas e desafios. *Avaliação*, vol. 17 (2), pp. 317-350.
- Silva, J. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. (Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro).
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. (Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora).

- Simões, G. M. (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Braga).
- Simons, H. (1999). Avaliação e Reforma das Escolas. In Estrela, A. & Nóvoa A. (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. D. (1995). Avaliação institucional: a experiência da Unicamp: condições, princípios, processos. *Pró-Posições*, Campinas vol. 6 (1).
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (eds.). *Evaluation models* (2ª Ed.), (pp. 280-317). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. New directions for evaluation. *A publication of American Evaluation Association*, nº 89, pp. 7-106.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós/Ministério Education y Ciência.
- Terrasêca, M. (2002). *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. (Tese de doutoramento Universidade do Porto:Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto).
- Torres, L. L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, nº 18, pp. 27-36.
- Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 23, pp. 51-76.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, nº 14, (pp. 77-90). Acedido em 5 de janeiro de 2022: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109/919>.
- Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na escola* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1992). *A avaliação: Um novo discurso?* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21 (1), pp. 1-19.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zucker, L. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, n° 42, 726-743.
- Zucker, L. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. In Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 126-153). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Legislação Referenciada

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) - Aprova a lei de bases do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Aprova o Ordenamento Jurídico da Autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino 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 básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Aprova o Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Despacho n.º 370/2006, de 3 de maio - Aprova a criação de um grupo de trabalho com a atribuição de definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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 básicos e secundários.

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março - Aprova a criação, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, de um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

Apêndices

Parte 1 – Documentação



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Alfa

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação no âmbito da dissertação de mestrado

Póvoa de Varzim, 26 de janeiro de 2022

Eu, Ana Paula Campos Costa, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho, na área de especialização de Administração Educacional, sob a orientação do professor doutor Virgínio Isidro Martins Sá, venho por este meio solicitar a autorização/colaboração para a realização de um estudo nesse Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado subordinada ao tema: “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso”. Este trabalho tem como objetivos principais analisar todo o processo de autoavaliação numa escola do ensino público, assim como, interpretar as mudanças organizacionais e pedagógicas resultantes da autoavaliação da escola.

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

No âmbito da investigação pretende-se consultar e analisar documentos estruturantes e outros pertinentes para este estudo, assim como, efetuar algumas entrevistas.

Estou ao dispor para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Sem qualquer outro assunto de momento.

Pede deferimento,

Ana Paula Campos Costa



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Declaração de consentimento informado

Exmo. Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Colaboração em estudo e realização de entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado

Eu, Ana Paula Campos Costa, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho, na área de especialização de Administração Educacional, sob a orientação do professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá, venho por este meio solicitar a autorização/colaboração para a realização de uma entrevista para um estudo que está a decorrer neste Agrupamento de Escolas de Gondifelos, no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado, sob o tema “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso”.

Para realizar este estudo serão efetuadas entrevistas a vários intervenientes, entre os quais um(a) aluno(a) do Agrupamento. A entrevista será aplicada na escola e dentro do espaço escolar habitual.

Assim, solicito a V.^a Ex.^a autorização para proceder à gravação da entrevista em formato áudio, com duração aproximada de 40 minutos, com o registo de notas que posteriormente convergirão para uma transcrição em processador de texto. A entrevista respeitará as regras de confidencialidade e de divulgação em regime de anonimato e nunca serão reveladas as identidades do Agrupamento e dos seus intervenientes.

Agradeço toda a disponibilidade dispensada e apresento os meus cumprimentos,

A investigadora,

(Ana Paula Campos Costa)

✕ _____

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a), _____, autorizo a sua participação no estudo de investigação referido com o tema “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso”, assim como a gravação da entrevista em formato áudio e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com carácter de anonimato.

Gondifelos, ____ de _____ de 2022

O(a) Encarregado(a) de Educação _____

O(a) Aluno (a) _____



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Declaração de consentimento informado

Exmo(a). Sr.(ª)

Assunto: Colaboração em estudo e realização de entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado

Eu, Ana Paula Campos Costa, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho, na área de especialização de Administração Educacional, sob a orientação do professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá, venho por este meio solicitar a autorização/colaboração para a realização de uma entrevista para um estudo que está a decorrer neste Agrupamento de Escolas de Gondifelos, no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado, sob o tema “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso”.

Para realizar este estudo serão efetuadas entrevistas a vários intervenientes, entre os quais está V.ª Ex.ª, de acordo com a amostra selecionada.

Assim, solicito a V.ª Ex.ª autorização para proceder à gravação da entrevista em formato áudio, com duração aproximada de 60 minutos, com o registo de notas que posteriormente convergirão para uma transcrição em processador de texto. A entrevista respeitará as regras de confidencialidade e de divulgação em regime de anonimato e nunca serão reveladas as identidades do Agrupamento e dos seus intervenientes.

Agradeço toda a disponibilidade dispensada e apresento os meus cumprimentos,

A investigadora,

(Ana Paula Campos Costa)

✂ _____

AUTORIZAÇÃO

Declaro ser de livre vontade a minha participação na investigação supracitada, levada a cabo por Ana Paula Campos Costa, aluna da Universidade do Minho. Autorizo que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com carácter de anonimato e declaro ter recebido uma informação prévia e esclarecedora acerca dos procedimentos a serem assumidos pela investigadora na aplicação da entrevista.

_____, ____ de _____ de 2022

O(A) Entrevistado(a) _____

(—)

Parte 2 - Guiões das entrevistas

Guião da entrevista - Diretor

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço tem como docente? 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento? 3) Qual o grau académico que possui? 4) Qual a categoria profissional? 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Diretor?
Razões que	Conhecer as razões	7) Na sua opinião, que razões políticas,

<p>justifiquem a aplicação da avaliação institucional.</p>	<p>políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.</p>	<p>educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?</p> <p>8) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?</p>
<p>Mecanismo de autoavaliação.</p>	<p>Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.</p>	<p>9) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?</p> <p>10) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento da comunidade educativa tem sido contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).</p> <p>11) Esse processo avaliativo segue um modelo próprio ou inspiraram-se em modelos pré-existentes?</p>
<p>Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.</p>	<p>Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.</p>	<p>12) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Qual é o critério para a escolha dessa área?</p> <p>13) De que forma se desenvolve esse processo avaliativo dentro da área escolhida para trabalhar?</p> <p>14) O projeto intitulado “Dias da Direção no território” que permite analisar e refletir, potencializa também um foco para a priorização das áreas a trabalhar pela equipa de autoavaliação?</p> <p>15) No ano letivo 2011/2012, no Agrupamento foi implementado um projeto de certificação da qualidade dos processos educativos, alocado a uma empresa “EduQ”. Em que consistiu esse projeto? Esse projeto teve continuidade ao longo destes anos? Se sim, de que forma?</p> <p>16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, que medidas foram adotadas?</p>

Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	<p>17) Quem são os constituintes da equipa de autoavaliação?</p> <p>18) Que critérios estiveram na base da constituição da equipa de autoavaliação?</p> <p>19) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta. (no caso de não existir o representante dos alunos será questionado qual o motivo).</p> <p>20) Neste processo de autoavaliação têm o apoio do “Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola” coordenado pela Universidade Lusíada. Esse apoio de que forma é que é concretizado?</p> <p>21) O(A) coordenador(a) da equipa da promoção do Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), integra ou não a equipa da autoavaliação? Se não integra, de que forma é transmitido o trabalho realizado à equipa da autoavaliação?</p> <p>22) Que motivações têm os elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho na escola?</p>
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	<p>23) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?</p> <p>24) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?</p>
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	<p>25) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>26) O relatório da autoavaliação é um documento realizado anualmente?</p> <p>27) Esse relatório é analisado no Conselho Geral (CG), Departamentos e Conselho Pedagógico (CP)? De que forma é realizada esse procedimento?</p> <p>28) Nesse documento são referidos pontos fortes, e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>29) Para superar os pontos menos positivos foram</p>

		<p>criados planos de ação de melhoria. Esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.</p> <p>30) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>31) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>32) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>33) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>34) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>35) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades</p>

		<p>experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>36) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>37) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>38) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
Papel dos órgãos de gestão	Especificar as funções dos órgãos de gestão na autoavaliação.	39) A auscultação realizada aos diversos órgãos de gestão (Diretor, CP, Departamentos, ...) durante o processo de autoavaliação, como é realizada?
Divulgação	Perceber como é divulgado	40) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	41) Da análise e discussão do Relatório da Avaliação Externa (RAE) surgiu o contraditório. Este documento foi elaborado não como um meio de reclamação, mas de esclarecimento uma vez que não existiu concordância relativamente aos pontos fracos e às apreciações apresentadas. Essas áreas de melhoria apontadas no RAE já tinham sido detetadas e trabalhadas no processo de autoavaliação do Agrupamento? (Em caso afirmativo, solicitar ao interlocutor a justificação

		<p>da sua resposta).</p> <p>42) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>43) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p> <p>44) No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitiram o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>45) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?</p> <p>46) Face às apreciações constantes no RAE uma das áreas a melhorar, seria no que se refere à autoavaliação do Agrupamento – “Consolidação e articulação do processo de autoavaliação”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p> <p>47) O Agrupamento alterou/melhorou o seu mecanismo de consolidação e articulação do processo de autoavaliação, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?</p> <p>48) Quais os planos de ação elaborados com vista a superar estas áreas de melhoria?</p> <p>49) Que prioridades estiveram subjacentes à elaboração desses planos de ação?</p> <p>50) De que forma a equipa de autoavaliação foi realizando a monitorização da execução dos planos de ação de melhoria do Agrupamento? Foram criados instrumentos para aferir esse procedimento? Quais?</p>
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de	<p>51) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>52) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p>

	autoavaliação no Agrupamento	53) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo? 54) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo das escolas?
--	------------------------------	--

Guião da entrevista - Presidente do Conselho Geral/Coordenadora da equipa de autoavaliação

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço possui como docente? 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento? 3) Qual o grau académico que possui? 4) Qual a categoria profissional? 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) da equipa?

		<p>7) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?</p> <p>8) Por que razão julga que foi selecionado para o cargo?</p> <p>9) Há quantos anos desempenha o cargo de Presidente do Conselho Geral?</p> <p>10) O facto de desempenhar simultaneamente o papel de Presidente do Conselho Geral (CG) e Coordenador da equipa de autoavaliação gera algum conflito de papéis? Se sim, pode especificar.</p> <p>11) Uma das competências do CG é: “Apreciar os resultados do processo de autoavaliação”, uma vez que o Presidente do CG é o Coordenador da equipa de autoavaliação como consegue manter a imparcialidade na conjugação destes papéis?</p>
Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional.	Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.	<p>12) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?</p> <p>13) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?</p>
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	<p>14) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?</p> <p>15) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento da comunidade educativa é contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).</p> <p>14) Esse processo avaliativo segue um modelo próprio ou inspiraram-se em modelos pré-existentes?</p>
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	<p>15) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Qual é o critério para a escolha dessa área?</p> <p>16) De que forma se desenvolve esse processo avaliativo dentro da área escolhida para trabalhar?</p>

		<p>17) O projeto intitulado “Dias da Direção no território” que permite analisar, refletir potencializa também um foco para a priorização das áreas a trabalhar pela equipa de autoavaliação?</p> <p>18) No ano letivo 2011/2012, no Agrupamento foi implementado um projeto de certificação da qualidade dos processos educativos, alocado a uma empresa “EduQ”. Em que consistiu esse projeto? Esse projeto teve continuidade ao longo destes anos? Se sim, de que forma?</p> <p>19) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, que medidas foram adotadas?</p>
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	<p>20) Quem são os constituintes da equipa de autoavaliação?</p> <p>21) Que critérios estiveram na base da constituição da equipa de autoavaliação?</p> <p>22) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta. (no caso de não existir o representante dos alunos será questionado qual o motivo).</p> <p>23) Neste processo de autoavaliação têm o apoio do “Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola” coordenado pela Universidade Lusíada. Esse apoio de que forma é que é concretizado?</p> <p>24) O(A) coordenador(a) da equipa da promoção do Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), integra ou não a equipa da autoavaliação? Se não integra, de que forma é transmitido o trabalho realizado à equipa da autoavaliação?</p> <p>25) Que motivações têm os elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no Agrupamento?</p>
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	<p>26) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?</p> <p>27) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?</p>
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	<p>28) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar</p>

		<p>as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>29) O relatório da autoavaliação é um documento realizado anualmente?</p> <p>30) Esse relatório é analisado no CG, Departamentos e CP, de que forma é realizada esse procedimento?</p> <p>31) Nesse documento são referidos pontos fortes, e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>32) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.</p> <p>33) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>34) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>35) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>36) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a</p>

		<p>justificação da sua escolha).</p> <p>37) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>38) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>39) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>40) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>41) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
<p>Papel dos órgãos de gestão</p>	<p>Especificar as funções dos órgãos de gestão na autoavaliação.</p>	<p>42) A auscultação realizada aos diversos órgãos de gestão (Diretor, CP, Departamentos, ...) durante o processo de autoavaliação, como é realizada?</p>

Divulgação	Perceber como é divulgado	43) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	<p>44) Da análise e discussão do Relatório da Avaliação Externa (RAE) surgiu o contraditório. Este documento foi elaborado não como um meio de reclamação, mas de esclarecimento uma vez que não existiu concordância relativamente aos pontos fracos e às apreciações apresentadas. Essas áreas de melhoria apontadas no RAE já tinham sido detetadas e trabalhadas no processo de autoavaliação do Agrupamento? (Em caso afirmativo, solicitar ao interlocutor a justificação da sua resposta).</p> <p>45) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>46) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p> <p>47) No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitiram o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>48) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?</p> <p>49) Face às apreciações constantes no RAE uma das áreas a melhorar, seria no que se refere à autoavaliação do Agrupamento – “Consolidação e articulação do processo de autoavaliação”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p> <p>50) O Agrupamento alterou/melhorou o seu mecanismo de consolidação e articulação do processo de autoavaliação, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?</p> <p>51) Quais os planos de ação elaborados com vista a</p>

		<p>superar estas áreas de melhoria?</p> <p>52) Que prioridades estiveram subjacentes à elaboração desses planos de ação?</p> <p>53) De que forma a equipa de autoavaliação foi realizando a monitorização da execução dos planos de ação de melhoria do Agrupamento? Foram criados instrumentos para aferir esse procedimento? Quais?</p>
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	<p>54) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>55) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>56) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?</p> <p>57) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo das escolas?</p>

Guião da entrevista - Coordenador(a) de Departamento

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço possui como docente? 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento? 3) Qual o grau académico que possui? 4) Qual a categoria profissional? 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) de Departamento? 7) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área? 8) Por que razão julga que foi selecionado como elegível para o cargo?
Razões que	Conhecer as razões	9) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais

justifiquem a aplicação da avaliação institucional.	políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.	ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê? 10) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	11) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos? 12) O Departamento foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma? 13) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos vários departamentos, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não). E dos restantes atores escolares?
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	14) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área? 15) O Coordenador(a) de Departamento ou o Departamento participou na priorização desses domínios/dimensões? 16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os Diretores de Turma (DT), que medidas foram adotadas?
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	17) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento? 18) O Departamento esteve envolvido na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?). 19) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	20) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação? 21) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	22) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir "Incentivar as

		<p>ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>23) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido nos Departamentos? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?</p> <p>24) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>25) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.</p> <p>26) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>27) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>28) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>29) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>30) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e</p>

		<p>experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>31) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>32) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>33) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>34) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
Divulgação	Perceber como é divulgado	35) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	36) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento? 37) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE?

		<p>38) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.</p> <p>39) Face às apreciações do relatório da AEE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p> <p>40) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?</p>
<p>Opinião do entrevistado</p>	<p>Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento</p>	<p>41) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>42) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>43) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?</p> <p>44) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?</p>

Guião da entrevista - Coordenador(a) dos Diretores de Turma (DT)

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço possui como docente? 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento? 3) Qual o grau académico que possui? 4) Qual a categoria profissional? 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) dos DT? 7) É detentor(a) de alguma formação especializada?

		<p>Em que área?</p> <p>8) Por que razão julga que foi selecionado para o cargo?</p>
Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional.	Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.	<p>9) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?</p> <p>10) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?</p>
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	<p>11) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?</p> <p>12) O Conselho de DT foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?</p> <p>13) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento dos DT é contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).</p>
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	<p>14) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?</p> <p>15) O Coordenador(a) de DT ou os DT participaram na priorização desses Domínios/dimensões?</p> <p>16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os DT, que medidas foram adotadas?</p>
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	<p>17) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>18) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.</p> <p>19) Os DT estiveram envolvidos na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?).</p>
Beneficiários	Identificar os	20) Na sua opinião, quem são os principais

	beneficiários da autoavaliação.	beneficiários da autoavaliação? 21) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	<p>22) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>23) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido em Conselho de DT? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?</p> <p>24) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>25) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.</p> <p>26) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
Eficácia	Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.	<p>27) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>28) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>29) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações</p>

		<p>de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>30) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>31) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>32) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>33) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>34) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida</p>
--	--	--

		para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).
Divulgação	Perceber como é divulgado	35) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	36) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento? 37) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE? 38) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	39) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 40) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 41) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo? 42) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Guião da entrevista - Docente

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço possui como docente? 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento? 3) Qual o grau académico que possui? 4) Qual a categoria profissional? 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 6) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?
Razões que	Conhecer as razões	7) Na sua opinião, que razões políticas,

justifiquem a aplicação da avaliação institucional.	políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.	educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê? 8) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	9) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos? 10) Os docentes foram envolvidos na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma? 11) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos docentes, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não). E dos restantes atores escolares?
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	12) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área? 13) Os docentes participam na priorização desses domínios/dimensões? 14) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os docentes, que medidas foram adotadas?
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	15) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento? 16) Os docentes estiveram envolvidos na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?). 17) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	18) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação? 19) Como avalia a recetividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?

<p>Impacto</p>	<p>Conhecer o impacto da autoavaliação.</p>	<p>20) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>21) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido com os docentes? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?</p> <p>22) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>23) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.</p> <p>24) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>25) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>26) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>27) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao</p>

		<p>longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>28) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>29) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p> <p>30) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
Divulgação	Perceber como é divulgado	31) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	<p>32) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>33) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE?</p> <p>34) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.</p> <p>35) Face às apreciações do relatório da AEE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?</p>

		36) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	37) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 38) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 39) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo? 40) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Guião da entrevista – Presidente da Associação de Pais (AP)/Encarregados de Educação (EE)

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Qual o grau académico que possui? 2) Qual é a sua profissão? 3) O(A) seu(ua) educando(a) há quantos anos frequenta este Agrupamento? 4) Há quantos anos pertence à AP/EE? 5) Que cargo ocupa na AP/EE?
Razões que justifiquem a aplicação da avaliação	Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> 6) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê? 7) Considera importante que o Agrupamento

institucional.	institucional.	desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	<p>8) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?</p> <p>9) A AP/EE foi envolvida na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?</p> <p>10) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, da AP/EE, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).</p>
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	<p>11) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?</p> <p>12) A AP/EE participa na priorização desses domínios/dimensões?</p> <p>13) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, as medidas adotadas envolveram a AP/EE? Se sim, de que forma?</p>
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	<p>14) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>15) A AP/EE esteve envolvida na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?)</p> <p>16) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar?</p>
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	<p>17) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?</p> <p>18) Como avalia a receptividade por parte da AP/EE ao processo de autoavaliação?</p>
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	<p>19) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir "Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares". Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido</p>

		<p>alcançar aquele objetivo?</p> <p>20) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido na AP/EE? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?</p> <p>21) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>22) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Considera que esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, de que forma.</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>23) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>24) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, mais concretamente ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>25) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>26) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>27) Acha que no Agrupamento existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>

Divulgação	Perceber como é divulgado	28) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a AP/EE? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	29) Considera que existiram mudanças no Agrupamento em consequência da AEE? Se sim, quais? 30) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	31) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 32) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 33) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo? 34) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Guião da entrevista – Coordenador(a) dos Assistentes Operacionais

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos de serviço tem neste Agrupamento? 2) Qual o grau académico que possui? 3) Qual a categoria profissional?
Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional.	Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justificam a avaliação institucional.	<ul style="list-style-type: none"> 4) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê? 5) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação?

		Porquê?
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	<p>6) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?</p> <p>7) O pessoal não docente foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?</p> <p>8) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, do pessoal não docente, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).</p>
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	<p>9) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?</p> <p>10) O pessoal não docente participa na priorização desses domínios/dimensões?</p> <p>11) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, as medidas adotadas envolveram o pessoal não docente? Se sim, de que forma?</p>
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	<p>12) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?</p> <p>13) O pessoal não docente esteve envolvido na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?)</p> <p>14) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar?</p>
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	<p>15) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?</p> <p>16) Como avalia a receptividade por parte do pessoal não docente ao processo de autoavaliação?</p>
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	<p>17) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da</p>

		<p>qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?</p> <p>18) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido pelo pessoal não docente? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?</p> <p>19) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?</p> <p>20) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Considera que esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, de que forma?</p>
<p>Eficácia</p>	<p>Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.</p>	<p>21) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?</p> <p>22) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, mais concretamente ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>23) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>24) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p>

		25) Acha que no Agrupamento existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).
Divulgação	Perceber como é divulgado	26) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para o pessoal não docente? Se sim, qual?
Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação	Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento	27) Considera que existiram mudanças no Agrupamento em consequência da AEE? Se sim, quais? 28) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	29) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 30) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento? 31) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo? 32) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Guião da entrevista – Representante dos alunos

No âmbito da temática em estudo neste projeto de investigação, intitulada “A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo. Estudo de caso”, este inquérito por entrevista constitui um dos instrumentos de recolha de informação. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Virgínio Sá.

O objetivo geral que pretendemos atingir, visa conhecer em que medida a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Com este estudo desejamos contribuir para uma prática mais reflexiva da autoavaliação do Agrupamento em estudo, de forma a produzir um conhecimento suscetível de alicerçar a tomada de decisões estratégicas de forma assegurar uma melhoria incessante na prestação do serviço educativo.

Temas	Objetivos	Questões/Itens
Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> a) Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; b) Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; c) Explicar a importância da entrevista para a realização do estudo; d) Explicar as razões da escolha do entrevistado; e) Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; f) Informar previamente o entrevistado sobre a possibilidade que lhe será concedida de rever o texto de transcrição; g) Garantir informação sobre o resultado da investigação; h) Pedir autorização para gravar a entrevista; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Caraterização do entrevistado.	Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Que idade tens? 2) Qual o ano que frequentas? 3) Sempre frequentaste este Agrupamento de Escolas? Em caso negativo, há quantos anos estás a frequentar este Agrupamento de Escolas? 4) Há quantos anos, és presidente do Clube dos alunos, neste Agrupamento?
Razões que justifiquem a	Conhecer as razões políticas, educacionais	<ul style="list-style-type: none"> 5) Consideras importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação?

aplicação da avaliação institucional.	ou outras, que justificam a avaliação institucional.	Porquê?
Mecanismo de autoavaliação.	Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo.	6) Foste envolvido no processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma? 7) Achas que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos alunos, em todo este processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).
Objeto de estudo da autoavaliação no Agrupamento.	Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento.	8) Sabes quais são os temas que têm sido avaliados neste processo de autoavaliação? Se sim, quais são?
Intervenientes	Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação.	9) Na equipa atual da autoavaliação existem representantes dos alunos? Se sim, és tu o representante? 10) Alguma vez foste, como membro do Conselho de Alunos chamado a intervir neste processo? Se sim, de que forma?
Beneficiários	Identificar os beneficiários da autoavaliação.	11) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?
Impacto	Conhecer o impacto da autoavaliação.	12) Conheces os aspetos mais positivos referidos no relatório? E os aspetos menos positivos? 13) Para ultrapassar os pontos menos positivos foram criados planos de melhoria. Conheces esses planos de melhoria? Se sim, eles foram divulgados aos restantes alunos do Agrupamento?
Eficácia	Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação.	14) Consideras que, o processo de autoavaliação tem contribuído para mudanças/melhorias no Agrupamento? (Em caso afirmativo, indica exemplos. Em caso negativo, porquê?) 15) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de

		<p>evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>16) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>17) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).</p> <p>18) Achas que existe uma grande preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).</p>
Divulgação	Perceber como é divulgado	<p>19) Conheces o relatório da autoavaliação? Se sim, fizeste alguma leitura do documento?</p> <p>20) Sabes se o relatório foi divulgado pelos alunos? Se sim, como é que foi feito?</p>
Opinião do entrevistado	Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento	<p>21) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>22) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>23) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?</p> <p>24) Se te fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo do Agrupamento?</p>

Parte 3 - Entrevistas

Entrevista – Diretor

◆ **Tema:** Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço tem como docente?
34 anos
 - 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento?
13 anos
 - 3) Qual o grau académico que possui?
Licenciatura
 - 4) Qual a categoria profissional?
Professor do quadro do agrupamento
 - 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence?
520
 - 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Diretor?
13 anos
-

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 7) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?
Razões políticas sim, mas também educativas que tem a ver com o acompanhamento do serviço da escola. É importante que por um lado haja avaliação externa para existir um controle do que é feito na escola, mas também é importante a avaliação interna.
 - 8) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Para mim, é até mais importante a avaliação interna do que a avaliação externa. Através da avaliação interna que a escola vai-se situando no seu percurso, em função dos seus objetivos traçados e do caminho que quer percorrer. Através deste processo consegue determinar o que precisa de fazer para atingir as metas estabelecidas.
-

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

9) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

O primeiro relatório foi realizado no ano letivo 2010/2011.

10) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento da comunidade educativa tem sido contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).

Nós temos envolvido a comunidade de duas formas: 1 – pela sua integração na constituição da própria equipa da avaliação interna 2 – por outro lado pelos objetivos analisados. Nos objetivos do PE, nos quais têm inserido dois objetivos para aferir o envolvimento dos elementos da comunidade educativa.

11) Esse processo avaliativo segue um modelo próprio ou inspiraram-se em modelos pré-existentes?

Ninguém cria nada no vazio. Nós não copiamos nenhum modelo. No entanto, fomos “beber” ideias de vários tipos de modelo a outros Agrupamentos e criamos um novo modelo.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

12) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Qual é o critério para a escolha dessa área?

Nós entendemos que o plano de melhoria do agrupamento é o PE. Temos ali definidos quais são os seus objetivos e quais são as suas metas. Nós queremos caminhar em direção àquilo, mas é muito difícil eu diria que para se fazer um bom trabalho, era quase que impossível nós pegarmos em todos os objetivos em todas as metas e fazer o acompanhamento e a monitorização disso tudo, em todos os anos. Então efetivamente o que nós fazemos é pegar numa área e trabalhar aquela área de uma forma particular, monitorizar aquela área de uma forma particular e dar feedback à comunidade em relação àquela área em particular, como é que ela se define em relação àquilo que é. Digamos assim, é o trabalho da própria equipa da auto avaliação e em que no fim têm-se um conjunto de recomendações, mas sempre com a preocupação de que esta área deve ser uma área em que o Agrupamento já tem algum trabalho consolidado, porque o objetivo é também estimular a comunidade para o desenvolvimento de boas práticas e criar nos elementos da comunidade em particular no

corpo docente uma motivação acrescida para investir o trabalho que se vai desenvolvendo. Isto é, se nós vamos e destacamos uma área em que somos deficitários temos que ir trabalhar, e lá nós trabalhamos todos os objetivos ao longo de todo o ano. São eles os que estão no PE que têm que ser trabalhado ao longo de todos os anos, mas em termos de monitorização consideramos que era mais relevante de facto dar destaque àquilo que o Agrupamento já tem trabalho consolidado porque depois no final do ano vamos apresentar esse trabalho à comunidade não só interna mas também externa, abrindo a apresentação dos resultados. Digamos, em termos nacionais, para quem quiser vir. Isso em termos internos resulta num estímulo para o desenvolvimento de um bom trabalho, através de uma aposta continuamente em áreas diferentes.

13) De que forma se desenvolve esse processo avaliativo dentro da área escolhida para trabalhar? Em parte esta pergunta já foi respondida anteriormente, contudo, posso ainda acrescentar mais um aspeto. Este trabalho de monitorização raramente têm instrumentos particulares, eles resultam de trabalho de acompanhamento que é desenvolvido com alguma naturalidade. Há um outro instrumento que é desenhado em articulação com a direção e com a equipa de avaliação interna e que depois é apresentado aos diferentes atores. No entanto, procura-se simplificar ao máximo a recolha de dados, ou seja, procurar-se que essa recolha surja como alguma naturalidade, isto para não haver sobrecarga.

14) O projeto intitulado “Dias da Direção no território” que permite analisar e refletir, potencializa também um foco para a priorização das áreas a trabalhar pela equipa de autoavaliação?

Não necessariamente, não é esse o nosso objetivo. Este projeto é mais uma porta que nós abrimos à comunidade. Desta forma, é possível a comunidade interagir com a direção e esta atividade acontece em cada uma das escolas até horas tardias para que também os próprios EE possam procurar a direção e conversar sobre problemas, soluções, propostas e observações, enfim tudo aquilo que possa surgir. Claro que se, entretanto, surgir daí algum aspeto que nós consideramos relevante vir a trabalhar, partilhamos depois em termos de CP e depois avaliamos com a equipa da avaliação de interna e logo vemos qual a sua importância. Tal como afirmei, se fosse um problema dificilmente seria a área que nós iríamos escolher para monitorizar no próximo ano e seria com certeza uma área a trabalhar de uma forma específica, mas não a área a monitorizar.

15) No ano letivo 2011/2012, no Agrupamento foi implementado um projeto de certificação da qualidade dos processos educativos, alocado a uma empresa “EduQ”. Em que consistiu esse projeto? Esse projeto teve continuidade ao longo destes anos? Se sim, de que forma?

Não, depois acabou por morrer esse projeto, apenas funcionou mais ou menos durante 2 ou 3 anos seguidos. Consistiu em nós com uma especialista procurarmos estabelecer alguns critérios de qualidade em diferentes áreas de serviço e de organização do Agrupamento, que depois foram trabalhados em diferentes estruturas como nos Conselhos de Turmas, nos Departamentos e até com o próprio pessoal não docente, houve trabalho contíguo nestas matérias, ao longo destes 3 anos. Mas aquilo não tinha financiamento externo e nós é que estávamos a pagar esta assessoria. Como não tínhamos financiamento acabamos por não conseguir suportar a continuidade deste projeto, já que implicava formação de professores,

implicava formação de pessoal não docente e implicava trabalho direto com os próprios alunos.

16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, que medidas foram adotadas?

Nós procuramos, tal como eu à pouco referi, explicar em primeiro lugar a importância do processo, que agora com o novo modelo de avaliação externa se viu reforçado, uma vez que ele inclui uma área específica para a própria autoavaliação. Mas mesmo até esse momento, houve necessidade que a comunidade, em particular os professores, percebessem a importância do processo de avaliação interna depois procuramos desenvolvê-lo de forma que não se criassem obstáculos e daí a importância por um lado de simplificar os documentos de monitorização e por outro também destacar ao longo do trabalho as áreas que são positivas para a motivação de todos os envolvidos.

◆ **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

17) Quem são os constituintes da equipa de autoavaliação?

Também aqui, eu acho que nós pelo menos somos originais. Fomos das primeiras escolas, penso eu, ou então somos mesmo originais, pois nós temos uma equipa de autoavaliação que tem sede no CG. Sendo o trabalho da equipa de autoavaliação um trabalho que acaba por monitorizar de uma forma ou de outra o próprio trabalho da direção, quis procurar que houvesse algum distanciamento na constituição da equipa e que houvesse, digamos assim, um máximo de autonomia e de liberdade. Daí ter desafiado logo nos primeiros anos de trabalho da direção, a Presidente do CG na altura, a constituir a equipa com sede no CG. Uma vez que, é o CG que é quem elege Diretor, quem acompanha o trabalho do Diretor e de todas as outras estruturas, e portanto, seria quem estaria em melhor posição para com o maior distanciamento e com a maior competência, poder fazer. Então surge a equipa constituída do CG, com elementos docentes, elementos não docentes, elementos da comunidade, quer sejam pais, quer sejam mesmo os cooptados portanto há aqui alguma representatividade. Não será proporcional mas há certa representatividade.

18) Que critérios estiveram na base da constituição da equipa de autoavaliação?
Os critérios foram expressos na resposta anterior.

19) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta. (no caso de não existir o representante dos alunos será questionado qual o motivo).

Sim. Embora já tenhamos representação dos alunos no CG e no CP, neste órgão ainda não estão representados. Esse será o próximo passo, pois ele está no horizonte. Provavelmente, pode acontecer isso no próximo ano letivo

20) Neste processo de autoavaliação têm o apoio do “Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola” coordenado pela Universidade Lusíada. Esse apoio de que forma é que é concretizado?

Foi um processo que veio no final do processo de certificação da qualidade, nós terminamos uma e iniciamos uma outra parceria, para de alguma forma mantermos o trabalho de acompanhamento por uma entidade externa. Entretanto depois também acabamos por não continuar esse trabalho que estivemos envolvidos durante uns 3 ou 4 anos. Eles promoviam um trabalho em que cada escola escolhia uma área que considerasse prioritária e depois partilhávamos o trabalho da equipa de autoavaliação com as outras escolas. Tínhamos reuniões periódicas que eram consideradas também para os participantes com formação e íamos fazendo essa partilha das metodologias e das práticas. Depois desse trabalho iniciamos um outro trabalho em articulação com a Universidade do Minho, no projeto PAR, durante 2 ou 3 anos. Como o coordenador desse projeto saiu nós terminamos mas as ideias eram muito comuns com aquelas que nós estávamos a desenvolver aqui na escola portanto achamos que estávamos num bom caminho. Neste momento, não temos nenhum “amigo externo” a dar um apoio à equipa de autoavaliação.

21) O(A) coordenador(a) da equipa da promoção do Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), integra ou não a equipa da autoavaliação? Se não integra, de que forma é transmitido o trabalho realizado à equipa da autoavaliação?

Tem sido coincidente, mas foi uma coincidência. No caso de isto não se verificar, por acaso começou acontecer este ano, os dados chegaram à equipa da mesma forma com que chegaram todos os outros e não houve nenhum mecanismo específico nem correspondeu a área específica de eleição.

A equipa da autoavaliação é nomeada pelo Diretor, ao longo destes anos, sempre desafiei o próprio Presidente do CG a assumir as funções de liderança dessa outra equipa e portanto acabou por ser o mesmo elemento a liderar uma e a outra equipa.

22) Que motivações têm os elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho na escola?

Não há digamos. Nos primeiros anos, absolutamente nada. Nos últimos anos houve uma hora de redução na componente de estabelecimento, mas também não era para todos, apenas para o pessoal docente.

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

23) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

Em última instância é para o público-alvo do trabalho da escola, que são os alunos. É para eles que se faz tudo o que acontece na escola, ainda que seja a formação dos professores. O público-alvo da formação dos professores são os docentes mas o que se espera é que o trabalho de formação dos docentes reverta depois na melhoria das práticas pedagógicas em função dos próprios alunos. Portanto, em última instância é para ali que nós direcionamos

quando trabalhamos numa área de melhoria é para proporcionar aos alunos melhores condições para o desenvolvimento das suas aprendizagens e das suas competências.

- 24) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?
Aqui muito naturalmente porque ele acontece sem que as pessoas se apercebam. Na verdade, há aqui um grande trabalho de uma equipa que recolhe imensos dados, que as pessoas nem se apercebem que os estão a fornecer. E, portanto, é natural, quase que as pessoas nem se apercebem que estão a fazer uma autoavaliação.
-

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

- 25) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

Sim, aliás isso é notório na evolução dos resultados do Agrupamento. Nós tínhamos elevadas taxas de retenção e neste momento, temos taxas de retenção residuais. No ano passado e no ano anterior tivemos taxas de retenção abaixo dos 0,5% em média, abrangendo todos os anos de escolaridade. Este ano ficou um bocadinho mais elevada mas, mesmo assim, ficamos abaixo dos 2,5% em média, que se resumiram a quatro retenções no segundo e terceiro ciclos e uma retenção no primeiro ciclo, portanto, cinco retenções em cerca de 400 alunos.

- 26) O relatório da autoavaliação é um documento realizado anualmente?
Ultimamente, tem sido anualmente, temos conseguido produzir. Nos primeiros anos foi difícil conseguirmos realizar a elaboração do documento. Tivemos uma altura que foi um documento bianual, houve uns dois anos que não conseguimos realizar o relatório, mas penso que nos últimos oito anos tem sido sempre anual.

- 27) Esse relatório é analisado no CG, Departamentos e CP? De que forma é realizada esse procedimento?

Ele começa por ser apresentado em CG, é discutido de uma forma pormenorizada em cada uma das áreas, depois passa para CP. Neste relatório, há aqui um destaque para aquilo que são as orientações e recomendações nele expressas. Sendo que fica depois ao critério dos Departamentos fazer uma apreciação do documento em si em termos gerais, particularmente naquilo que consideram boas práticas a partilhar com cada uma das equipas de trabalho. Portanto, há esta metodologia em que não estou a dizer que todos analisam da mesma forma, mas de uma forma diferente. Tal como já referi, o CG de uma forma ampla e em todas as áreas, depois o CP mais para as orientações e recomendações e por fim, os Departamentos para as boas práticas que foram consideradas úteis, em cada uma das equipas de trabalho.

28) Nesse documento são referidos pontos fortes, e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

É muito importante, digamos que há ali muitas coisas que são extremamente úteis no relatório. Nós ali na sua leitura integral conseguimos perceber a visão/perspetiva de cada uma das diferentes estruturas em várias áreas do Agrupamento, desde os resultados académicos, as estratégias que se propõem para a sua melhoria, o PAA, o PE enquanto documento orientador da vida da escola. Mas depois está ali, digamos que espremido de uma forma objetiva e sintética, aquilo que a equipa de autoavaliação considera que o Agrupamento deve ter em consideração: quer em termos dos aspetos mais positivos e lá estão as boas práticas e que nós também devemos estar atentos porque se área é considerada uma boa prática vamos ver o que é que está a ser feito e que eu também posso seguir; quer em termos dos aspetos que não estão assim tão bem e que é preciso melhorar. Nós todos os anos, desde a primeira reunião geral, vamos insistindo, digamos assim, e vamos passando depois nas reuniões do CP até ao final para que se possa ir melhorando. Habitualmente, em cada reunião geral, no início do ano, o Diretor estabelecia um conjunto de orientações que eram as prioritárias para aquele ano e essas orientações também “bebiam” naquilo que eram as recomendações do relatório. Embora haja aqui um desfasamento porque os relatórios normalmente só surgem em março e abril, quando nós chegamos ao final do ano vamos buscar orientações que são de há dois anos mas de qualquer das formas como as mudanças não são assim tão rápidas, não deixa de ser pertinente aquelas orientações/recomendações.

29) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.

Nós não estabelecemos um plano de melhoria. Apenas estabelecemos um plano de melhoria depois do RAE. Este foi elaborado em consequência da própria ação inspetiva, da qual a escola teve que produzir um plano de melhoria. Nós preparámos um plano de melhoria, com a calendarização, com os diferentes intervenientes, as diferentes áreas a serem intervencionadas e que estava previsto que ao fim de 1 ou 2 anos todas aquelas recomendações tivessem sido ultrapassadas. Portanto, esse plano de melhoria surgiu, foi construído em articulação com todas as estruturas e chegou ao seu termo, mas depois em função dos relatórios de autoavaliação não eram feitos planos de melhoria. A nossa intenção é sempre concretizar aquilo que está no PE. As orientações e recomendações resultantes do relatório são sempre partilhadas com a comunidade e o Diretor ao longo do ano vai estimulando e sensibilizando as diferentes estruturas desde os alunos, os EE, pessoal docente e pessoal não docente, de forma, a serem trabalhados um ou outro aspeto que de facto concretamente necessitasse. Como é que nós conseguimos ver a evolução? Fundamentalmente, através do envolvimento dos alunos e dos seus resultados, o envolvimento dos alunos na escola, problemas disciplinares não existem, salvo nos primeiros anos de trabalho que existiram sérios problemas disciplinares que rapidamente foram superados e a escola fica uma escola pacífica. Portanto, continua a existir problemas disciplinares como em todas as escolas, mas são pontuais e não são coisas complicadas nem muito graves e portanto, digamos que, não é um indicador relevante para nós. Mas o envolvimento dos alunos, a sua participação na atividade dos projetos, a dinâmica da escola, a motivação dos professores, os resultados dos alunos são indicadores muito importantes para nós.

30) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Sim. Quando saiu este novo modelo, fizemos logo um conjunto de reuniões, não específicas, mas onde alertamos que existia mais uma perspetiva que era preciso trabalhar de uma forma particular. Mas, é sempre um referencial importante para o trabalho depois da autoavaliação e se a escola já estiver sincronizada, também em função daquilo que é o trabalho da avaliação externa quando ela chegar começa um processo mais pacífico.

◆ **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

31) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?

Quer se queira quer não, os professores têm sempre resistências em relação a isso, mas há sempre necessidade de formalizar as evidências. Porém, os professores quando vêem o resultado final ficam completamente motivados e satisfeitos porque percebem que afinal vale a pena fazerem estas coisas e mostrá-las à comunidade. Por exemplo, no ano passado o fórum que até foi à distância e que digamos que é sempre um ponto alto da partilha, é aí que a tal área selecionada para aquele ano e os resultados que foram recolhidos são apresentados, teve um resultado muito positivo. Neste fórum incluímos também uma exposição sobre os projetos interdisciplinares disciplinares ou DACs promovidos em cada uma das turmas. Os professores ficaram deliciados com o que viram porque ver o trabalho valorizado, ou seja, o produto final é sempre motivador e como esta apresentação foi feita à própria comunidade em geral, usando ali um layout comum, resultou numa experiência muito gratificante.

32) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Sim, acho que sim. Embora o trabalho seja mais abrangente, a monitorização seja uma forma muito específica, as conclusões e recomendações são também abrangentes. Essas recomendações incidem em várias áreas, desde do trabalho pedagógico específico porque nós fazemos isto através do PAASA, a monitorização das estratégias para a sala de aula, desde aí até aos projetos que são desenvolvidos quase em autonomia pelos próprios alunos, por exemplo, através do Clube de Provedoria do Aluno. Neste Clube há uma equipa de professores que apoiam os alunos a desenvolver as suas próprias ideias, os seus próprios projetos, desde aquilo que é o trabalho específico do professor na sala de aula até aquilo que é a autonomia do aluno para o desenvolvimento das suas ideias na escola, todas as orientações/recomendações abrangem tudo isto, e acho que também entram no seu contributo.

33) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não tenho dados monitorizados que me permitam dar uma resposta objetiva em relação a isso, mas a impressão que tenho daquilo que é a dinâmica de funcionamento da escola é que a diferenciação pedagógica, onde existiram alterações mais significativas ao longo destes anos. Nota-se que de facto os professores que trabalhavam em função de uma turma, hoje trabalham muito em função de um aluno e procuram ir ao encontro das especificidades e das dificuldades de um ou dois grupos de alunos dentro da turma.

34) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Acho que embora também não tenha dados objetivos para toda a resposta, sem dúvida que houve uma melhoria, em que se procura que o aluno seja muito mais o ponto fulcral do processo de ensino aprendizagem e, que ele próprio seja o ator principal. Em termos de experimentação, se nós falarmos ou se ligarmos isso com as ciências, então pode ser que não tenha havido uma revolução tão significativa quanto isso, aquilo que se fazia antes acho que é mais ou menos aquilo que se continua a fazer. No entanto, há uma coisa que aconteceu e que eu acho que é muito importante é o trabalho de articulação entre ciclos a nível das ciências, em que de facto, os professores com alunos dos ciclos de maior faixa etária o terceiro ciclo colaborando com o segundo e, por sua vez, o segundo e o terceiro com o primeiro. Através deste trabalho, em que há aqui maior articulação e através dessa articulação consegue-se proporcionar novas experiências e experiências mais ricas em termos de atividades aos alunos dos ciclos escolaridade mais baixa.

35) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

A metodologia de projeto foi aquilo que provocou até agora uma maior mudança e, conseqüentemente, uma maior melhoria.

36) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Não me parece, acho que ainda não conseguimos dar esse passo, acho que é importantíssimo, mais como trabalho colaborativo e cooperativo do que supervisão. Ainda não conseguimos dar nenhum passo significativo nessa área.

37) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não, nenhuma dessas três foi trabalhada de forma significativa de modo a que pudesse provocar alterações.

38) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Eu acho que, não quer dizer que uma não está associada à outra, não se pode passar uma imagem daquilo que não se tem. Na minha perspetiva, é importante que haja uma preocupação, também por se passar aquilo que se faz. Acho que são importantes as duas, sendo que a segunda não existe se não existir a primeira.

◆ **Tema:** Papel dos órgãos de gestão

• **Objetivo:** Especificar as funções dos órgãos de gestão na autoavaliação

39) A auscultação realizada aos diversos órgãos de gestão (Diretor, CP, Departamentos, ...) durante o processo de autoavaliação, como é realizada?

Decorre de uma forma, o mais natural possível e integrada nos processos de monitorização que são os habituais e que decorrem ainda do trabalho normal das próprias estruturas.

◆ **Tema:** Divulgação

• **Objetivo:** Perceber como é divulgado

40) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?

Em termos do relatório global é por aí que ficamos. A área específica de abordagem de monitorização daquele ano damos um destaque particular, nomeadamente, com a realização do fórum.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

41) Da análise e discussão do RAE surgiu o contraditório. Este documento foi elaborado não como um meio de reclamação, mas de esclarecimento uma vez que não existiu concordância relativamente aos pontos fracos e às apreciações apresentadas. Essas áreas de melhoria apontadas no RAE já tinham sido detetadas e trabalhadas no processo de autoavaliação do Agrupamento? (Em caso afirmativo, solicitar ao interlocutor a justificação da sua resposta).

Não, em regra de facto, nós concordamos com as sugestões/recomendações. Aquilo que nós discordamos mais, foi em relação aos resultados e avaliação que nos foi atribuída em relação aos resultados. Apesar de ser ainda curto o tempo de trabalho desenvolvido, não era ainda significativo e deveria ter pesado mais na análise desse fator. Se fosse hoje, por um lado já não é tão significativa essa diferença e por outra já há mais dados que permitam aferir do seu peso na própria influência dos resultados, mas naquela altura nós pensamos que fomos injustiçados.

42) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Não significativamente, nós traçamos um plano de melhoria para os dois anos em função desse relatório, que se desenvolveu, sem problema. Mas eram situações pontuais que já estavam em marcha, digamos assim, e que decorreram facilmente.

43) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

É como eu digo, se calhar continua a ser a área mais deficitária em regra nos Agrupamentos porque ainda há muita resistência da parte dos professores em se passar a porta. Há sempre a visão de que o professor se fecha muito ainda no seu trabalho e tem alguma dificuldade em articular com os seus pares. Continua a ser ainda uma área que é preciso esperar.

44) No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitiram o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Foram, nomeadamente através do PAR, de toda esta prática da partilha das estratégias de melhoria, a classificação das estratégias de melhoria em estratégias pedagógicas e estratégias organizativas para que os professores se percebessem que há coisas que são no âmbito da direção e para contribuir para a melhoria dos serviços, que são da própria alçada dos professores. Tudo isto, sempre com o intuito de terem que estar atentos. Há uma coisa que nós temos vindo a apostar nos últimos quatro anos que tem a ver com a partilha das boas práticas. Este trabalho colaborativo está atribuído nas horas de trabalho dos Departamentos e então em todas as reuniões há um ponto na ordem de trabalhos que é partilha das boas práticas e todos os Departamentos vão ter que seleccionar alguém que vai ter que apresentar a partilha de uma prática que conhece ou que estudou ou que desenvolve e vai ter que a apresentar aos colegas, essa boa prática e o tratamento analisa e vê qual a mais valia da

aplicabilidade aqui no Agrupamento. Este é um outro aspecto que embora não seja dentro da sala, embora não seja uma supervisão, acho que é um passo que contribui de facto para o trabalho colaborativo.

45) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

Portanto, existe um documento próprio para a monitorização desse trabalho, os coordenadores do Departamento a cada reunião do Departamento tem que o enviar para o Diretor e depois o Diretor partilha com a equipa da avaliação interna e que acaba por ser vertido também para o próprio relatório.

46) Face às apreciações constantes no RAE, uma das áreas a melhorar, seria no que se refere à autoavaliação do Agrupamento – “Consolidação e articulação do processo de autoavaliação”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

Nós investimos mais, começamos a ponderar mais a possibilidade de integrar uma redução da componente letiva para esse tratamento mas não surgiu logo mas surgiu passado alguns anos e lá está foi o trabalho de sensibilização dos próprios professores e da escola para a importância deste processo.

47) O Agrupamento alterou/melhorou o seu mecanismo de consolidação e articulação do processo de autoavaliação, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

As evidências são o próprio relatório e o fórum anual que nós sempre realizamos. Salvo um ano, o primeiro ano da pandemia, no segundo ano já estávamos preparados para tal, na impossibilidade de realizarmos presencialmente prepararmos e organizarmos à distância com os conferencistas, portanto, é uma outra evidência. São estas duas as principais evidências da consolidação deste processo e onde no relatório se percebe que são muitas as áreas em análise e que, não são só os resultados académicos.

48) Quais os planos de ação elaborados com vista a superar estas áreas de melhoria?

Nós fizemos um plano de ação, na sequência do RAE.

49) Que prioridades estiveram subjacentes à elaboração desses planos de ação?

O plano resultou do relatório da ação inspetiva, a prioridade foi inerente a esse processo. Já vai muitos anos mas tenho a ideia de que havia uma recomendação que estava definida qual era a estratégia, quais eram os objetivos e qual era a calendarização, era assim, para cada recomendação, uma estratégia desenvolvida e a calendarização.

50) De que forma a equipa de autoavaliação foi realizando a monitorização da execução dos planos de ação de melhoria do Agrupamento? Foram criados instrumentos para aferir esse procedimento? Quais?

Não havia nenhum instrumento em particular, portanto, as estratégias eram simples e fáceis de verificar a sua concretização.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

51) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os facilitadores é este cuidado que nós fomos colocando ao longo do processo, isto tem facilitado muito o processo. Por outro lado, também o cuidado que cada um dos coordenadores tem na síntese que elabora em relação a cada um dos assuntos das reuniões do Departamento que lhes é solicitado, para que depois possa ser também integrado no próprio RAI . Não burocratizar, mas ao mesmo tempo aproveitar adequadamente o trabalho que os coordenadores têm.

52) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os que são constrangedores é quando se tenta entrar na esfera específica do trabalho docente e pedagógico há uma grande resistência, esse é o maior constrangimento. É a resistência criada pelos professores, quando se tenta promover seja a reflexão por um lado, seja a mudança da prática por outro. O mais evidente surgiu durante este ano com o processo de avaliação das aprendizagens decorrente da visão do Decreto-Lei 54 e 55. Quando se tenta sensibilizar para o trabalho direto com os alunos, para a mudança desse trabalho, alto lá!! Toda a gente concorda que é preciso mudar, mas é difícil encontrar quem queira liderar a mudança e é muito difícil encontrar também as pessoas para trabalhar a mudança.

53) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Quase que diretamente porque nós temos as metas, nós temos os objetivos e é isso que nós depois pegamos e vamos trabalhando no relatório. Qual é o objetivo? Qual foi o trabalho que se desenvolveu? A meta aproxima-nos da meta ou continuamos distantes? É muito fácil estabelecer esta ligação que antigamente também se estabelecia diretamente com os objetivos do CA, aí foi uma experiência que nós adquirimos do CA e que temos vindo a realizar no relatório da AI.

54) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo das escolas?

Eu acho que há liberdade suficiente em termos de avaliação interna ou autoavaliação. Esclarecendo a minha visão, em relação a isto, muitas vezes a gente usa o termo autoavaliação para outras vezes usar avaliação interna. A minha perspetiva autoavaliação é a avaliação interna que é produzida pelos elementos da própria comunidade, pode haver avaliação interna que não é produzida pelos elementos da comunidade. É uma avaliação feita internamente, com um contributo até de uma empresa. Eu acho que há liberdade suficiente de facto para que as escolas desenvolvam um processo de autoavaliação que considerem mais relevante com a aposta nas áreas que sejam mais prioritárias. Na avaliação externa não vejo grandes obstáculos em relação à forma como ela está e acho que a integração desta nova área é muito pertinente, a autoavaliação. Porque a autoavaliação inclui diferentes áreas, entre as

quais, também já estava incluída na anterior a proposta das práticas letivas, a supervisão, mas não vejo não vejo obstáculo. Acho que é importante que seja feita por alguém, por uma entidade que também que seja reconhecida, até pelas próprias escolas como uma mais-valia, para fazer esse processo. Concordo com este processo.

Entrevista – Presidente do Conselho Geral (CG)/Coordenadora da Equipa de Autoavaliação

◆ **Tema:** Caracterização do entrevistado

• **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço possui como docente?
33 anos
- 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento?
13 anos
- 3) Qual o grau académico que possui?
Licenciatura em História.
- 4) Qual a categoria profissional?
Professora do Quadro de Agrupamento.
- 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence?
Grupo 200.
- 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) da equipa?
8 anos.
- 7) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?
Sim. Realizei duas oficinas de formação no âmbito do PAR e tenho uma especialização em Ciências da Educação.
- 8) Por que razão julga que foi selecionado para o cargo?
Talvez pelo meu perfil. Considero-me uma pessoa empenhada e que sabe ouvir os outros. Também não desperdiço uma oportunidade. Para mim, foi um desafio e acho que as pessoas se aperceberam que eu estava com vontade de abraçar esse grande desafio. Mas teve muito haver com o meu perfil.
- 9) Há quantos anos desempenha o cargo de Presidente do CG?
8 anos.
- 10) O facto de desempenhar simultaneamente o papel de Presidente do CG e Coordenador da equipa de autoavaliação gera algum conflito de papéis? Se sim, pode especificar.
Não gerou, mas poderia gerar. É engraçado que eu nunca me preocupei com essa questão. A minha preocupação foi sempre fazer um bom trabalho quer como Presidente do CG, quer como Coordenadora da equipa da avaliação interna. Na reunião de CG, era engraçado que eu

assumia o papel de Coordenadora da equipa e dizia, “na qualidade de Coordenadora da equipa da avaliação interna informo que ...”. Saía do papel de Presidente do CG para assumir o de Coordenadora. Na verdade poderia ter mesmo gerado, mas na realidade nunca me preocupei com isso. Preocupei-me sempre foi com os objetivos da equipa, em desenvolver o meu trabalho e em ouvir sempre todos os elementos e direcionar o trabalho da equipa. Acho que consegui perfeitamente assumir os dois papéis sem gerar qualquer conflito em nenhum deles.

- 11) Uma das competências do CG é: “Apreciar os resultados do processo de autoavaliação”, uma vez que o Presidente do CG é o Coordenador da equipa de autoavaliação como consegue manter a imparcialidade na conjugação destes papéis?

Consegui através do trabalho realizado, através das provas/documentos apresentados. O nosso trabalho consolidado que apresentávamos eram as provas e as evidências do que estávamos a realizar. Mas também foi uma coisa que eu nunca me preocupei, a minha preocupação como Coordenadora da equipa foi sempre mostrar o trabalho que estava a ser feito. Não só através da palavra, mas também através dos argumentos, a minha preocupação foi sempre mostrar/apresentar o trabalho do que com esse problema.

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

• **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 12) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?

Eu penso que existe todo esse tipo de razões descritas. Claro que há as políticas, mas aquelas que advogo que acho que são as essenciais são as educacionais, são as que estão na base desta avaliação institucional. No fundo, nós fazemos este trabalho, estas práticas em prol do serviço educativo que existe nas escolas. Com estas práticas avaliativas pretende-se que tragam melhorias para a escola, maior qualidade e que seja cada vez mais eficaz nas várias valências. No fundo há razões políticas porque é o que está na base, inerente à legislação, mas penso que o que é mais importante são as razões educacionais, pois são elas que no fundo levam às melhorias.

- 13) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?

Considero importantíssimo. Nada se consegue sem práticas de autoavaliação. É uma prática que podemos assumir, não só na escola, mas também na vida. Aquilo que fazemos devemos autoavaliar. A autoavaliação pode trazer as fragilidades da escola, áreas de melhoria e logicamente também transporta pontos fortes do Agrupamento. Mas só com práticas de autoavaliação, na minha perspetiva é que se pode melhorar. Temos que nos autoavaliar para ver o que está correto, o que faz sentido para o Agrupamento e o que é preciso fazer. Só assim é que continuamos nesse caminho de melhoria contínua, de aperfeiçoamento.

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

14) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

Não sei, o que posso dizer é que no mandato anterior houve práticas de avaliação. Mas exatamente quando teve início, não sei.

15) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento da comunidade educativa é contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).

Foi sempre contínuo, foi sistemático, mas ficou mais fortalecido. O envolvimento da comunidade educativa fica mais consolidado com a nossa postura. É necessário informar que nós vamos avaliar, para quê, com que fins e precisamos de fazer sentir na comunidade que o seu papel é fundamental para atingir os objetivos pretendidos. Se explicarmos às pessoas quais os objetivos deste trabalho e quais as mais-valias que se podem obter com este trabalho, eu acho que as pessoas se envolvem muito mais.

16) Esse processo avaliativo segue um modelo próprio ou inspiraram-se em modelos pré-existentes?

No modelo avaliativo deste Agrupamento houve alguma inovação, a começar com a constituição da equipa e também porque desde do início a equipa não se podia limitar a analisar os resultados académicos dos alunos, tinha que definir áreas para estudar. Foi isso que nós começamos a estabelecer, no início de cada ano nós definimos uma área de avaliação/monitorização. A escola é um todo, em que o Agrupamento desde do início assumiu a formação integral do aluno, o que está patente nos documentos estruturantes (tal como, o PE). Logo a equipa não se pode cingir apenas aos resultados escolares, tem que procurar outras valências/áreas/valências para procurar elevar sempre a qualidade desses serviços prestados.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

17) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Qual é o critério para a escolha dessa área?

No início do ano letivo, a equipa faz uma autoavaliação do seu próprio trabalho do ano anterior. Nessa análise também é incluída o relatório elaborado referente ao ano anterior. O relatório aponta sempre os pontos fortes, assim como, as áreas de melhoria. Então nos pegamos numa

dessas áreas frágeis, de preferência aquela com mais debilidade, para ao longo do ano seguinte ser trabalhada e monitorizada. O nosso objetivo é sempre escolher uma área mais fragilizada, de forma a que as pessoas também realizem um trabalho de reflexão e ajudem a própria equipa a desenvolver o seu trabalho.

- 18) De que forma se desenvolve esse processo avaliativo dentro da área escolhida para trabalhar? A área dos resultados académicos é sempre trabalhada, mas além dessa, todos os anos outra é trabalhada. Essa área é em consenso na equipa escolhida, a seguir começamos por definir a metodologia e os instrumentos a utilizar no desenvolvimento deste trabalho. Tínhamos sempre a preocupação de criar instrumentos de monitorização da área a ser trabalhada. Esses instrumentos passam a ser aplicados a meio do ano de trabalho e depois no final do ano letivo. Desta forma, tentou-se sempre monitorizar no início, numa fase intermédia e, por último, no final do ano letivo. Temos sempre três momentos de reflexão e debate na equipa: na fase inicial, na fase intermédia e na fase final. Com este tipo de metodologia permitia, ao realizar esta reflexão intermédia pelos envolvidos, detetar possíveis problemas e promover uma reestruturação do trabalho possibilitando o seu aperfeiçoamento.
- 19) O projeto intitulado “Dias da Direção no território” que permite analisar, refletir e potencializar também um foco para a priorização das áreas a trabalhar pela equipa de autoavaliação? Essa estratégia é muito interessante, pois são dias em que a direção está no território. Com esta ação consegue-se fortalecer as relações existentes entre a direção e os restantes membros da comunidade. Permite desenvolver o sentimento de que neste Agrupamento ninguém está só, pois a direção faz parte deste Agrupamento. Para além disso, permite que a direção tenha mais consciência dos problemas, daquilo que é preciso melhorar, assim como, das boas práticas pedagógicas. Mas também daqui podem sair sugestões para serem trabalhadas pela equipa de avaliação interna.
- 20) No ano letivo 2011/2012, no Agrupamento foi implementado um projeto de certificação da qualidade dos processos educativos, alocado a uma empresa “EduQ”. Em que consistiu esse projeto? Esse projeto teve continuidade ao longo destes anos? Se sim, de que forma? Este projeto já não foi nos meus mandatos, foi no anterior. De qualquer forma, eu cheguei a estar presente em algumas sessões. Essas sessões consistiram em formação, de forma a clarificar e a debater alguns conceitos. Esse projeto era estabelecido entre o Agrupamento e a autarquia, no entanto, ele não teve continuidade. A razão do não prosseguimento não é do meu conhecimento.
- 21) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, que medidas foram adotadas? A postura da direção, assim como, a postura de alguns coordenadores das lideranças intermédias, refletem o trabalho deste Agrupamento. Acho que este agrupamento teve a sorte de ter pessoas que nunca se dão por satisfeitas, que querem sempre inovar. Tudo passa muito pela proximidade, pelo sentimento de pertença, o PE é visto como uma própria identidade deste Agrupamento e não como uma cópia de outros. Isto consegue-se através de ações, a própria direção no início do ano começa logo com uma reunião de trabalho, em que são

definidas estratégias/dinâmicas de forma a envolver todos os elementos, num trabalho colaborativo e reflexivo. Afinal, a união de todos é muito importante.

🔹 **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

- 22) Quem são os constituintes da equipa de autoavaliação?
Esta equipa é criada em sede do CG, procuramos que esta equipa fosse representativa da comunidade educativa e também envolvente. Assim é formada por 3 professores, 1 representante dos pais/EE normalmente é o Presidente da AP/EE, 1 representante do pessoal não docente e 1 parceiro educativo. Este parceiro educativo é sempre com o intuito de ter outro olhar sobre o Agrupamento diferente dos que nele trabalham.
- 23) Que critérios estiveram na base da constituição da equipa de autoavaliação?
Já era uma prática de anteriores mandatos ter uma grande representativa da comunidade escolar, assim como, da envolvente ao Agrupamento. O objetivo principal é sempre que se crie um grupo coeso.
- 24) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta. (no caso de não existir o representante dos alunos será questionado qual o motivo).
É representativa e também faz parte de um parceiro educativo. Desta forma, a constituição desta equipa é diferente de todas as outras de outros Agrupamentos. Não conheço nenhum Agrupamento com uma constituição de equipa semelhante a esta. Não temos o representante dos alunos, mas em algumas situações pontuais é chamado o Presidente do Clube do Aluno para debater, em reunião, algum assunto pertinente. Na minha opinião, numa possível reestruturação da equipa, o representante dos alunos passa a ser presença habitual.
- 25) Neste processo de autoavaliação têm o apoio do “Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola” coordenado pela Universidade Lusíada. Esse apoio de que forma é que é concretizado?
Sempre tivemos desde o início o apoio da autarquia. A autarquia disponibilizou técnicos superiores para colaborarem com o Agrupamento. Neste caso tínhamos um elemento da autarquia que participava sempre nas reuniões da equipa da avaliação interna. Este elemento era uma investigadora ligada à área da Psicologia que tinha um olhar completamente diferente dos outros constituintes da equipa. Este mesmo elemento foi sempre uma mais-valia, até na realização dos questionários, pois através da sua ajuda conseguimos sempre realizar a validação dos mesmos. Para além de tudo isto, ajudava também em tentar esclarecer/sensibilizar ao nível da comunidade educativa do trabalho da equipa da avaliação interna. Foi sempre um elemento muito disponível e também participou nos nossos painéis dos fóruns de educação e partilha. Esta investigadora sempre referiu que o trabalho desenvolvido pela equipa, no nosso Agrupamento, era diferente relativamente ao realizado

pelos outros agrupamentos do concelho. Continua a ser uma pessoa muito disponível e que colabora com a equipa.

26) O(A) coordenador(a) da equipa da promoção do Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), integra ou não a equipa da autoavaliação? Se não integra, de que forma é transmitido o trabalho realizado à equipa da autoavaliação?

Neste caso integrou porque era eu própria que acumulava este papel. Para além de Coordenadora da equipa de avaliação interna era também a Coordenadora da equipa promotora do sucesso académico). Eu fiz uma formação nessa área, com o Dr. Serafim Correia, o que me deu competências para o desenvolvimento deste trabalho. Saliento que, um outro elemento também fez essa formação, que foi a secretária do CG. Tive sorte porque esse mesmo elemento também fazia parte da equipa. Assim sendo, nós as duas tínhamos formação nesta área e tratamos deste ponto e depois apresentamos os resultados obtidos aos restantes elementos da equipa.

27) Que motivações têm os elementos da equipa de autoavaliação para desenvolverem o seu trabalho no Agrupamento?

As pessoas sempre acharam que o seu contributo era válido e o que se proporciona aos alunos neste Agrupamento poderia ser muito melhor. São pessoas de esperança que no fundo acreditam que se pode sempre fazer mais e melhor.

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

28) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

Todo o Agrupamento, todos os elementos acabam por beneficiar com estas práticas avaliativas. Embora na minha opinião, os principais beneficiários são os alunos.

29) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?

Positiva. Nós aqui vestimos todos a mesma camisola. Essa receptividade foi e é sempre positiva pelo clima de confiança que se foi criando ao longo destes anos.

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

30) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”.

Considera que o processo avaliativo realizado neste agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

Acho que sim, considero que tenho conseguido alcançar este objetivo. Ao longo destes anos o Agrupamento tem mudado bastante com estas novas práticas avaliativas. É um Agrupamento que nunca parou, que está sempre a inovar. Nós temos acompanhado as mudanças, quer seja através da legislação, quer seja pelo trabalho desenvolvido. É um Agrupamento sempre muito preocupado em acompanhar todas as mudanças ao nível educacional e as novas expectativas e necessidades dos alunos.

31) O relatório da autoavaliação é um documento realizado anualmente?

Sim, tal como já afirmei anteriormente.

32) Esse relatório é analisado no CG, Departamentos e CP, de que forma é realizada esse procedimento?

O relatório é apresentado em primeiro lugar em sede de CG, é sempre um ponto da ordem de trabalho para que o relatório seja apresentado, analisado e se proceda a uma reflexão. Desta forma, podem dar sempre sugestões/opiniões. Convém referir que, este relatório é sempre disponibilizado antes da reunião para dar a possibilidade aos conselheiros de terem conhecimento previamente do documento. Depois também se faz essa análise no CP e por fim nos Departamentos, para além de estar disponível na página do Agrupamento. O relatório (ficheiro) é partilhado por todos estes órgãos.

33) Nesse documento são referidos pontos fortes, e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

Nós felizmente temos sempre muitos pontos fortes. Mas através deste relatório é possível pôr no papel todos esses pontos fortes é uma forma de interiorizar e dar o verdadeiro valor a esses pontos. Nós procuramos sempre evidenciar aqueles que são muito próprios e singulares no Agrupamento para os valorizar. Os menos fortes, claro na lógica do trabalho da avaliação interna, também são importantes no sentido de tentar fazer sempre mais e melhor, para a melhoria do Agrupamento. Nós debruçamo-nos sempre muito mais nos pontos menos fortes, para tentar sempre alcançar o caminho do aperfeiçoamento contínuo, na busca da melhoria.

34) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.

Planos de ação de melhoria não temos. Apenas realizamos no âmbito da avaliação externa. Na avaliação interna implementamos ações de melhoria mas sem existir no papel. Temos todo o seu desenvolvimento, os seus instrumentos de aplicação e monitorização, assim como, avaliação final, mas nunca um plano de ação de melhoria formalizado. Nunca nos preocupamos com isso.

35) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Sim, claro que sim. No último relatório, embora fizéssemos referência, resolvemos acrescentar um ponto relativamente à monitorização da eficácia da implementação das medidas educativas de suporte de aprendizagem à inclusão. Como um dos pontos no quadro de referência da avaliação externa é a Prestação do Serviço Educativo, solicitamos à EMAI um documento/suporte que pudéssemos utilizar no nosso relatório, com o número de alunos que beneficiaram de medidas, quais os resultados obtidos por esses alunos, se houve uma evolução positiva ou não, entre outros aspetos. Outro aspeto, é que para além disso, passou a fazer parte da ordem de trabalho do relatório o ponto trabalho colaborativo onde era desenvolvida a temática partilha.

🔹 **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

36) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?
O processo é eficaz, pois isto está relacionado com vários aspetos: 1 – documentos diversificados utilizados na análise dos dados; 2 – um bom conhecimento dos documentos estruturantes, nomeadamente, o PE; 3 – definição de metas que se pretendem atingir no Agrupamento; 4 – diversificação de instrumentos de monitorização e 5 – ouvir, sempre, os vários elementos da comunidade educativa.

37) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Eu considero que sim. Se a escola passou a implementar projetos interdisciplinares, DACs, teve fóruns/comunicações de partilha de experiências pedagógicas, tudo no fundo serviu para a evolução da melhoria do Agrupamento. Tudo se resume ao partilhar/refletir/avaliar.

38) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Para mim, foi na adequação e coerência das planificações de curto prazo. Acho que existe cada vez uma grande recetividade na partilha das boas práticas pedagógicas. Nós começamos a nível do Departamento a criar momentos de partilha de experiências/recursos/instrumentos, em algumas situações com colegas que passaram a lecionar neste Agrupamento, mas também com os nossos. Nesses momentos, para além da partilha verbal, contextualizamos em documento para depois partilhar também entre os vários Departamentos. Na avaliação interna fizemos uma monitorização/avaliação desta partilha das boas práticas pedagógicas entre os vários Departamentos. O fórum de partilha que nós sempre fomos realizando uma vez

no ano, com vários elementos da comunidade educativa, foi sempre um ponto alto na partilha de experiências.

39) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Sim, através da metodologia de partilha e de projetos, envolvendo os vários ciclos.

40) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Eu acho que foi ao nível da pesquisa e de projeto.

41) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

No acompanhamento não porque não tivemos essa intencionalidade. Nunca nos debruçamos muito sobre isso.

42) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Nós nunca tivemos essas formas de acompanhamento e supervisão da prática letiva. Contudo, tal como já afirmei, temos a nossa prática da partilha entre todos. Claro que agora, temos a observação de aulas para progressão da carreira. Outra inovação que também temos, é um professor tutor que muitas das vezes entra na sala de aula com intuito de colaborar com o professor.

43) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

A maior preocupação é com o trabalho, com a melhoria, da parte de todos os órgãos do Agrupamento. O Agrupamento procura criar laços de vinculação educativa. Isto pressupõe um grande trabalho e empenho por todos, no sentido da melhoria do serviço prestado neste Agrupamento. Claro que, a imagem também é importante. Também é bom que nos reconheçam alguma inovação, alguma singularidade, mas o trabalho de melhoria é fundamental.

◆ **Tema:** Papel dos órgãos de gestão

- **Objetivo:** Especificar as funções dos órgãos de gestão na autoavaliação

44) A auscultação realizada aos diversos órgãos de gestão (Diretor, CP, Departamentos, ...) durante o processo de autoavaliação, como é realizada?

Através das várias reuniões de análise e reflexão realizadas nas várias estruturas do Agrupamento.

◆ **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

45) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?

Através da página da escola e também do fórum.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

46) Da análise e discussão do RAE surgiu o contraditório. Este documento foi elaborado não como um meio de reclamação, mas de esclarecimento uma vez que não existiu concordância relativamente aos pontos fracos e às apreciações apresentadas. Essas áreas de melhoria apontadas no RAE já tinham sido detetadas e trabalhadas no processo de autoavaliação do Agrupamento? (Em caso afirmativo, solicitar ao interlocutor a justificação da sua resposta).

Não sei, pois nessa altura ainda não ocupava nenhum dos cargos.

47) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Também não sei responder, pelos motivos indicados na questão anterior.

48) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

Não sabe.

49) No âmbito do processo de autoavaliação foram definidos indicadores que permitiram o acompanhamento e a supervisão das práticas de sala de aula e dos resultados alcançados? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não sabe.

50) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

Não sabe.

51) Face às apreciações constantes no RAE uma das áreas a melhorar, seria no que se refere à autoavaliação do Agrupamento – “Consolidação e articulação do processo de autoavaliação”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

Não sabe.

52) O Agrupamento alterou/melhorou o seu mecanismo de consolidação e articulação do processo de autoavaliação, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

Não sabe.

53) Quais os planos de ação elaborados com vista a superar estas áreas de melhoria?

Não sabe.

54) Que prioridades estiveram subjacentes à elaboração desses planos de ação?

Não sabe.

55) De que forma a equipa de autoavaliação foi realizando a monitorização da execução dos planos de ação de melhoria do Agrupamento? Foram criados instrumentos para aferir esse procedimento? Quais?

Não sabe.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

56) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os facilitadores que têm facilitado são devido ao clima de confiança, de boa fé, de partilha e de respeito que existe entre todos.

57) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os constrangedores que têm interferido estão relacionados com as falhas na comunicação. Toda a comunicação tem que ser muito transparente, muito clara. É necessário a

comunicação ser clara e explicar-se muito bem os propósitos que a equipa pretende com determinada metodologia e instrumentos aplicados.

58) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Notoriamente têm de refletir.

59) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo das escolas?

Podemos sempre mudar, de que forma não sei. Neste processo necessitamos da maior representatividade possível, de forma a ter perspetivas diferentes. As pessoas têm que definir com clareza o que temos, o que vamos estudar/analisar, o processo tem que ser o mais transparente possível.

Cada vez mais temos que evidenciar os alunos. Talvez criar um instrumento que medisse o grau de satisfação e felicidade dos alunos.

Entrevista – Coordenador de Departamento

◆ **Tema:** Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço possui como docente?
Tenho 36 anos de serviço.
 - 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento?
Estou neste Agrupamento há 26 anos.
 - 3) Qual o grau académico que possui?
Tenho uma Licenciatura.
 - 4) Qual a categoria profissional?
Sou Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.
 - 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence?
Matemática e Ciências (grupo 230).
 - 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) de Departamento?
Sou Coordenador de Departamento há 18 anos.
 - 7) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?
Não.
 - 8) Por que razão julga que foi selecionado como elegível para o cargo?
Talvez pelo meu perfil, ou pelo conhecimento das funções e, também, pela antiguidade.
-

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 9) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?

O poder político tem a necessidade de saber se as suas orientações estão a ser implementadas nas escolas. A sociedade também exige saber se o dinheiro dos seus impostos, gasto com a educação, está a ser usado de forma eficiente e se as comunidades educativas locais estão satisfeitas com o serviço que está a ser prestado pelos

estabelecimentos de ensino. Por outro lado, a avaliação também serve de regulador e dá indicações ao sistema de quais as medidas que estão a ser objeto de maior resistência, quais as que se mostraram mais eficazes e ainda as que precisam de ser alteradas.

- 10) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê? A autoavaliação é muito importante, permite identificar alguns pontos fracos e estabelecer planos de melhoria, que se julguem alcançáveis e eficazes para a concretização do PE do Agrupamento.
-

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

- 11) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

A Escola começou a preocupar-se com a sua autoavaliação desde muito cedo, talvez ainda antes dela se tornar obrigatória, incidia de uma forma empírica sobre o modo de funcionamento dos vários órgãos e estruturas, procurando o envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de decisão, consubstanciada nas normas definidas no RI e no estilo de liderança implementado pela então Direção Executiva. No entanto em termos formais a Escola apenas ia monitorizando os resultados nos exames externos dos seus alunos e fazia a respetiva comparação com os resultados internos e com as médias nacionais e locais. No ano de 2005 a Escola foi objeto de uma avaliação externa, intitulada efetividade da autoavaliação, com resultados muito bons e que a catapultaram para o grupo das primeiras vinte escolas com quem o Ministério da Educação assinou um contrato designado de CA.

- 12) O Departamento foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?

Sim, até porque trata-se de um dos departamentos que foi sempre objeto de exames e provas de aferição a nível nacional. Atualmente, com a mudança de paradigma na educação, menos centrado em resultados e com outro estilo de liderança, a decisão de autoavaliação, bem como os assuntos objeto de autoavaliação, passaram a obedecer a decisões mais centralizadas.

- 13) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos vários departamentos, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não). E dos restantes atores escolares?

Tal como referido na resposta anterior, aquilo que era objeto de autoavaliação, era decidido pelo órgão executivo, apoiado num grupo muito restrito, encarregue de o colocar em prática. No entanto o Departamento era sempre convidado/obrigado a colaborar com aquilo que estava a ser implementado naquelas áreas no seu seio, até para que a amostra fosse

minimamente fiável e fosse possível identificar os pontos fortes e aqueles que precisavam de ser melhorados.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

14) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?

Conforme já disse anteriormente, o processo de decisão está bastante centralizado, no entanto, julgo que sempre decorreu da perceção/avaliação que foi feita pela Direção e que poderá também ter alguma influência da Autarquia.

15) O Coordenador(a) de Departamento ou o Departamento participou na priorização desses domínios/dimensões?

Não.

16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os Departamentos, que medidas foram adotadas?

A mobilização decorreu, sempre, em primeiro lugar pela tentativa de sensibilização de todos os envolvidos e depois das normas de trabalho instituídas nas várias estruturas e respetivas normas de funcionamento do Agrupamento. Em particular, através da coordenação e obrigatoriedade de recolha e partilha de informação, por alunos, professores e EE.

◆ **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

17) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?

Apenas nos moldes iniciais e que decorria das minhas funções na altura, como Presidente da Assembleia de Escola.

18) O Departamento esteve envolvido na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?).

Atualmente, conforme já disse anteriormente, não tem qualquer influência nos critérios de constituição da equipa de autoavaliação. Naquela primeira fase, tendo em conta aquilo que era estudado, (resultados), sim, a equipa integrava obrigatoriamente elementos do Departamento de Matemática e Ciências.

19) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.

Não. Os professores que constituem a equipa, são selecionados pela disponibilidade real em termos de horário e também pelo grau de cumplicidade com a Direção. De qualquer forma, para uma efetiva autoavaliação, que envolva todas as áreas, é indispensável que a equipa integre toda a comunidade, nomeadamente tendo em conta a representação no CG.

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

20) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

Se a autoavaliação for um processo sério e credível, todos saem beneficiados, permitindo que a Escola seja de facto um pólo de desenvolvimento local, com isso melhorando a satisfação de todos os intervenientes.

21) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?

Penso, e apesar do tempo já decorrido, que este processo ainda não está interiorizado pelos diversos atores da comunidade educativa, chegando apenas a uma parte do corpo docente e à autarquia.

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

22) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

A publicação deste Decreto-lei, serviu para abanar consciências e, portanto, nessa medida, penso que sim. A tentativa sistemática de apelo à reflexão e também partilha de saberes e experiências, vai fazendo o seu caminho e ajuda a que as Escolas tenham consciência do seu trabalho e o vão ajustando às necessidades dos alunos. Por outro lado, os resultados académicos passaram a ter um papel secundário, naquilo que é o atual perfil exigido aos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

23) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido nos Departamentos? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?

Sim. O relatório é apresentado nos diversos órgãos e estruturas do agrupamento. A análise não é pormenorizada, mas os Coordenadores têm a responsabilidade de promover a reflexão e alertar para as conclusões que estejam mais diretamente ligadas ao seu Departamento.

24) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

Penso que são importantes e que cada departamento/ator do processo educativo deverá procurar contribuir para as melhorias identificadas.

25) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.

Falar em superar, parece-me excessivo, mas penso que houve um esforço de melhoria, nomeadamente na diversificação de instrumentos de avaliação e adaptação aos alunos com mais dificuldades, na intensificação dos contactos com os EE e sensibilização para as disciplinas com maior necessidade de estudo e de treino e ainda a aposta progressiva em atividades de carácter experimental no domínio das Ciências e da Matemática.

26) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Sem dúvida que o processo de autoavaliação tem dado contributo positivo nos vários domínios, desde logo na melhoria de resultados (zero retenções em 2020/21) e na satisfação com o serviço educativo que vai sendo prestado. Ajuda também a identificar práticas de gestão que se revelam menos eficazes, incentivando à contínua evolução também nesta área.

◆ Tema: Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

27) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?

Deve procurar-se o envolvimento de representantes de toda a comunidade educativa, identificar claramente quais as práticas que já não se mostram eficazes, apontar alternativas, alocando para o efeito os recursos considerados indispensáveis.

28) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Penso que a diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula e em pequeno grupo, com abordagens diferenciadas, a diversificação de instrumentos de trabalho e avaliação, com adaptação às características dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades, tem contribuído decisivamente para o sucesso pleno que o Agrupamento tem alcançado.

29) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e

coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Sem dúvida nas práticas de diferenciação pedagógica, com adaptações curriculares, com apoio individualizado e instrumentos de avaliação também diferenciados.

30) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Sem dúvida que contribuiu para chamar a atenção para o problema, estando os professores mais sensibilizados e convencidos da necessidade de alterar alguma das suas práticas, no sentido de tornar o ensino mais atrativo, com participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

31) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Penso que houve evolução nas duas vertentes (realização de atividades de pesquisa e metodologia de projeto e atividades experimentais), com maior número de atividades práticas em laboratório, com atividades no exterior no âmbito da matemática e ainda com trabalhos de grupo para desenvolvimento de pequenos projetos envolvendo pesquisa.

32) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Penso que neste domínio não se fizeram mudanças significativas. De realçar que, o corpo docente é bastante experiente e que existe a prática permanente de trabalho colaborativo e de troca de materiais e experiências pedagógicas.

33) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não considero que tenha havido alguma mudança, tal como já tinha respondido na questão anterior.

34) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Penso que com a equipa que agora cessou funções, havia uma grande preocupação em passar para o exterior uma imagem forte do trabalho que se ia fazendo no Agrupamento e isso foi uma mudança significativa relativamente à anterior equipa, (anterior a 2009). Contudo sempre houve uma grande preocupação no Agrupamento para que a melhoria do serviço prestado fosse uma realidade.

◆ **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

35) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?

O relatório foi abordado em CP e penso que também terá sido no CG.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

36) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Penso que reforçou a necessidade de haver uma monitorização constante de todo o trabalho desenvolvido no Agrupamento e em que áreas precisava de ser melhorado.

37) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE?

Não notei mudanças significativas, apenas o despertar para a necessidade de melhoria em algumas áreas, conforme já disse anteriormente.

38) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.

Julgo que para a generalidade dos professores, não teve qualquer repercussão. Apenas os responsáveis iam sendo mais pressionados a cumprir determinadas recomendações.

39) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

Não houve qualquer mudança assinalável. No entanto no âmbito da avaliação docente fizeram-se algumas aulas assistidas e o lay-out da Escola permite ter uma perceção do trabalho que é realizado nas salas de aula.

40) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

É uma medida de difícil implementação atendendo à cultura enraizada na classe docente, que coloca enorme resistência.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

41) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

A dimensão do agrupamento e a relativa estabilidade do corpo docente, em que todos se conhecem, facilita este processo.

42) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os únicos constrangimentos situam-se na dificuldade em encontrar pessoas disponíveis e com capacidade para levar a efeito a tarefa.

43) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Quando o processo de autoavaliação procura encontrar os pontos fortes e aqueles que precisam de melhoria, está sem dúvida a contribuir para que a os alunos obtenham mais e melhores aprendizagens, melhores resultados e melhores cidadãos, mais aptos a enfrentar as vicissitudes do mundo global.

44) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Talvez a forma como são encontradas as áreas a privilegiar em cada ano, a composição da equipa e a formação inicial.

Entrevista – Coordenadora dos Diretores de Turma (DT)

◆ Tema: Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço possui como docente?
23 nos.
 - 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento?
5 anos.
 - 3) Qual o grau académico que possui?
Licenciatura.
 - 4) Qual a categoria profissional?
Professora do quadro de Agrupamento.
 - 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence?
Grupo 510.
 - 6) Há quantos anos desempenha o cargo de Coordenador(a) dos DTs?
4 anos.
 - 7) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?
Não. O facto de ser Coordenadora dos DT fez com que também assumisse o cargo de Coordenadora de Cidadania. Isso tem me obrigado a participar em formação no âmbito da cidadania mas também acaba por ser útil para o cargo de Coordenadora de DT.
 - 8) Por que razão julga que foi selecionado para o cargo?
Eu acho que foi pela capacidade de trabalho. Quando cheguei a esta escola não tinha horário completo mas tinha que ter e então deram-me uma série de cargos/funções. A mim custou-me um pouco porque tive que fazer muito trabalho sozinha, pois éramos muito poucos nesta escola. Eu acho que fui nomeada para o cargo exatamente pela minha capacidade de trabalho, capacidade de organização e empenho. Além disso, tenho facilidade em lidar com as outras pessoas. Acho que foi um bocadinho por aí, foi a capacidade de trabalho e o facto de facilmente estabelecer uma boa relação com as restantes pessoas.
-

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

9) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?

Eu acho que poderão ser políticas, no sentido em que há uma “obrigatoriedade”. No entanto, eu acho que é importante essa avaliação institucional porque é o momento em que vamos refletindo sobre o caminho que estamos a fazer enquanto escola. Se estamos a percorrer o caminho certo para chegar aos objetivos que a escola se propôs. Permite-nos ter a noção dos pontos fortes e, se calhar, funciona como uma motivação para continuar a desempenhar bem e também termos consciência das nossas fragilidades e procuramos soluções para realizar um trabalho que não foi tão bem feito porque é necessário mudar e construir de novo. Eu acho que a avaliação é importante pelo facto de nós conseguirmos repensar, refletir sobre aquilo que as escolas estão a fazer e se este é o caminho certo. Sempre que algo não está tão bem vamos reajustar ver o que é que falhou, o que é que correu menos bem e pode ser melhorado.

10) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?

Eu acho sim, embora façamos avaliação continuamente, pensamos que correu bem ou aquilo correu mal, se tivermos um processo definido acho que é mais fácil nos apercebermos disso. “Registarmos”, aquilo que estava a dizer anteriormente, os pontos fortes e os pontos fracos, é mais fácil nós vermos ali. É importante a autoavaliação, pois permite que se faça uma autoreflexão sobre o trabalho realizado e o processo em que ele foi realizado, permite aferir a necessidade ou não da alteração do método. Eu considero que o processo de autoavaliação é um bocadinho isso, é a forma que nós temos de registar a nossa avaliação.

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

11) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

Eu não tenho noção mesmo embora tenha ido consultar e há um registo de 2010 mas não sei se existem anteriores a esse.

12) O Conselho de DT foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?

Na decisão do processo não sei, agora que contribui para o processo não tenho dúvidas que contribui.

13) Considera que ao longo do desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação o envolvimento dos DT é contínuo e sistemático? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).

Acho que sim e é imprescindível. No sentido em que, sendo um dos objetivos da autoavaliação da escola é a monitorização constante e contínua dos resultados escolares. Sendo o Conselho de Turma e em particular o DT que dá essa informação, é ele que promove no seio do Conselho uma reflexão e um reajuste das estratégias, sempre que o mesmo, seja necessário melhorar esses resultados escolares. O DT assume aqui um pouco o papel de líder.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

• **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

14) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?

Eu não sei qual é o critério, muito sinceramente, mas está muito ligada às mudanças que têm vindo a acontecer na escola. Com a entrada da nova legislação (Decreto-Lei n.º 54 e Decreto-Lei n.º 55), com esta questão dos DACs, projetos interdisciplinares, entre outros, levou a que a equipa da autoavaliação se centrasse um pouco nisso. Fala-se muito em trabalho colaborativo e também há aqui trabalho da equipa de avaliação interna na monitorização da partilha de saberes e experiências. Não sei qual é o critério, mas apercebo-me que está muito ligado ao contexto do momento.

15) O Coordenador(a) de DT ou os DT participaram na priorização desses domínios/dimensões? Não, tal como já disse na questão anterior é o contexto do momento, que vai definir essa priorização.

16) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os DT, que medidas foram adotadas?

Eu considero, tal como já referi anteriormente, que os DT foram mobilizados através do trabalho desenvolvido no Conselho de Turma. Nós temos um documento, que é o Plano de Turma, que vamos preenchendo ao longo do ano letivo e finalizado obviamente no final do ano. Desta forma, vamos fazendo uma monitorização de todo o trabalho que vai sendo desenvolvido pela turma (avaliação dos resultados escolares, alunos com medidas, atividades, entre outras). Os DT ao transmitirem esse feedback estão a contribuir para a autoavaliação da escola.

◆ **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

17) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?

Não. A equipa da autoavaliação é formada por elementos que pertencem ao CG, se bem que, existem DT que também fazem parte desse órgão. Mas não sei, se algum desses DT fazem parte da equipa, pois eu não conheço a constituição integral desta equipa.

18) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.

Eu acho que deve ser, partindo do princípio que devemos ter representação do pessoal docente, pessoal não docente, EE, parceiros externos e talvez , alunos. Eu considero que deve ser representativa.

19) Os DT estiveram envolvidos na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?).

Não, porque tudo sai do CG.

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

20) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

Os beneficiários, eu considero que somos todos, toda a comunidade escolar. Assim como, considero que também toda a comunidade escolar contribui para este processo.

21) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?

A comunidade é receptiva, todos colaboram neste processo.

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

22) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

Eu acho que sim, se formos consultar os documentos verificamos que a taxa de abandono escolar, que era um dos nossos objetivos, situa-se nos 0%. Os resultados escolares em termos

de retenções também está muito próximo, praticamente nos 0%, por isso, nota-se uma grande melhoria.

23) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido em Conselho de DT? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?

Não foi porque nós somos poucos e como os DT constituem os vários Departamentos, esta análise do relatório foi realizada em sede deste órgão, para não existir uma sobreposição do trabalho.

24) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

Se nós conhecermos os dados, por exemplo, ao conhecer os pontos fortes, isso contribui para aumentar a motivação dos agentes educativos (professores, alunos, pessoal não docente) e dá uma satisfação pelo trabalho desenvolvido no Agrupamento. Se tivermos consciência dos aspetos que precisamos de melhorar também vamos procurar encontrar soluções para tentar superá-los, isto é, se não conseguirmos eliminar as fragilidades, pelo menos vamos tentar soluções para as minorar.

25) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.

Eu falaria não em planos de melhoria mas sim ações de melhoria. Sei que foram realizadas ações no sentido de trabalhar os pontos a melhorar, não sei se efetivamente se essas ações contribuíram para superar as dificuldades sentidas.

Por exemplo, um dos aspetos a melhorar era o reforço da aplicação dos projetos disciplinares e interdisciplinares como mais-valia para as aprendizagens (ponto a melhorar), sei que para isso foi criado um documento de monitorização desta ação. Esse documento era preenchido, obrigatoriamente, por período, em que cada Conselho de Turma tinha que realizar uma análise/avaliação das atividades/projetos desenvolvidos. Não sei se foi pela existência desse documento ou não, mas senti que existiu uma preocupação na superação desse aspeto que era necessário melhorar.

26) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Sim, porque a equipa de avaliação interna centra a sua ação nesses domínios.

◆ **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

27) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?

Primeiro dar a conhecer a toda a comunidade educativa (EE, alunos, ...), com detalhe todos os resultados das avaliações e promover a reflexão conjunta do que podemos melhorar.

28) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Acho que sim. Como temos uma monitorização da implementação das medidas de apoio e aprendizagem e inclusão e o facto de existir essa prática e depois dar-se feedback à comunidade educativa, contribui para essa mudança. Isto faz com que os professores tenham mais atenção nas dinâmicas implementadas ao nível da sala de aula, assim como, nos permite reajustar, sempre que seja necessário, de forma a ir de encontro às necessidades das turmas.

29) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Eu acho que as mudanças foram na aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e nas práticas de diferenciação pedagógica, foi evoluindo face aos Decreto-Lei nº 54 e nº 55, que encaminha para essa alteração. A implementação dos projetos que promovem um ensino/trabalho colaborativo e as práticas de diferenciação pedagógica, pois nós temos muitos alunos com medidas seletivas o que nos obriga a que tenhamos que adequar a nossa prática letiva.

30) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Acho que sim. No processo de autoavaliação, um dos indicadores a ter em conta é esta partilha de saberes, de experiências e de materiais. Nas reuniões de Departamento, temos um momento de partilha, em que entre os elementos existe essa partilha de saberes, experiências e materiais (até mesmo ferramentas digitais) é muito positivo.

31) Considerando os seguintes indicadores referentes às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens: realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas e metodologia de projeto e atividades experimentais, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Nós tivemos necessidade de ir buscar essas metodologias. Por exemplo, em Cidadania nós tivemos essa necessidade, pois só dessa forma é que conseguimos trabalhar. A responsabilidade é conjunta mas o papel principal é nos alunos, são eles que determinam todos os processos.

32) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a

justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Nós, não temos ainda a supervisão da prática letiva.

33) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Como não temos a prática do acompanhamento e supervisão da prática letiva não tenho dados para responder.

34) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Com ambas. A escola está inserida num meio muito pequeno e culturalmente desfavorecido, se não é a escola a promover uma ida ao teatro, a uma sessão de cinema os alunos não têm essa possibilidade. Como a escola está centrada num meio muito pequeno as atenções estão todas voltadas para a escola o que quer seja por aspectos positivos, quer seja por aspetos negativos. Eu acho que há uma preocupação em passar para o exterior uma boa imagem da escola e também aquilo que a escola tem feito para melhorar. Essa imagem muito positiva da escola e que precisa melhorar também interessa à escola no sentido em que pode captar alunos, nós estamos num estado extremamente pequena e temos todo interesse em manter a escola e se nós passarmos para fora uma boa imagem e mostrarmos que a escola até está a melhorar conseguimos depois ter mais alunos para poder dar continuidade ao projeto da escola.

💧 **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

35) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?

Eu acho que para a comunidade educativa em geral, é mesmo só na página. Internamente chegou a todos, em termos de Departamentos. Mas para o exterior só temos mesmo a página da escola, pelo menos no meu conhecimento é isso.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

36) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Eu não tenho essa percepção, entrei nesta escola numa data muito posterior.

37) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE?

Não tenho dados para responder, se bem que ao longo do tempo fomos chamados atenção no sentido de evidências as nossas práticas experimentais, quanto professores de Ciências Experimentais e até outros professores de outras áreas.

38) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.

Não tenho muito a noção na recetividade mas tenho consciência que de facto os professores acabam por se mostrar mais recetivos à implementação da autoavaliação porque sabem que vai contribuir depois muito significativamente para os resultados da avaliação externa.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

39) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

O que eu acho facilitador, em primeiro é a dimensão do Agrupamento por aí é fácil nós fazemos uma autoavaliação, por outro lado é também o facto de nos conhecermos bem. Mesmo o pessoal que chega de novo à escola facilmente se integra, este sentimento de identidade no fundo e o conhecimento uns dos outros com relativa rapidez faz com que seja fácil promovermos o processo e conseguimos a colaboração de todos.

40) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Quanto aos processos mais constrangedores, eu acho que neste caso, na questão da escola nós temos muita burocracia associada e dissipamos muita energia para essa burocracia. Às vezes quando nos pedem para fazer uma determinada coisa que é necessário, fazemos claro, a nossa prestação no processo já não vai ser aquela que deveria ser, por estarmos esgotados com outras coisas. Eu acho que é muita burocracia, muito papel e nós dissipamos nossa energia muito nos papéis, claro que fazemos mas não com a determinação e com o empenho que devia ser feito.

41) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Nós temos que apresentar relatórios para várias estruturas pedagógicas e acho que é um bocadinho por aí, ou seja, todos esses relatórios vão de encontro ao que se pretende com os objetivos do Agrupamento. Os relatórios que fazemos são em função das metas estabelecidas e canalizados para o processo de autoavaliação.

42) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Não mudava nada, neste momento. Eu não tenho um conhecimento assim tão profundo sobre o processo que me permita dizer que mudaria alguma coisa. Talvez com mais um bocadinho de tempo e de conhecimento sobre o processo, até era capaz de apresentar alguma sugestão, mas agora, não tenho exatamente por que considerar que ainda há pouco tempo não é aqui na escola para me aperceber daquilo que realmente é feito. A perceção que eu tenho é que a equipa funciona e é visível o trabalho deles. Toda a gente sabe que a escola tem uma equipa da avaliação interna, toda a gente sabe que há indicadores que são monitorizados todos os anos, há indicadores que são monitorizados de vez em quando. Eu acho que toda a gente tem consciência da existência da equipa de avaliação interna, agora eu não conheço profundamente o processo, tal como já afirmei, que me permita fazer sugestões.

Entrevista - Docente

◆ **Tema:** Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço possui como docente?
Completo 41 anos de serviço em outubro deste ano.
 - 2) Quantos anos de serviço tem neste agrupamento?
28 anos de serviço.
 - 3) Qual o grau académico que possui?
Licenciatura.
 - 4) Qual a categoria profissional?
Professora do Quadro de Agrupamento.
 - 5) Qual o grupo de recrutamento a que pertence?
Grupo 200
 - 6) É detentor(a) de alguma formação especializada? Em que área?
Não.
-

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 7) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?
A avaliação institucional justifica-se, pois leva à discussão permanente sobre as práticas implementadas e vai fornecer dados, tendo em vista a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho realizado pela escola.
 - 8) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Sim, pois poderá levar à reorientação de todo o trabalho.
-

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

9) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

Desde sempre que no Agrupamento de Escolas Alfa se refletiu sobre as práticas implementadas e vivenciadas, no sentido de melhorar continuamente todo o trabalho realizado. Aquando da atividade inspetiva «A efetividade da autoavaliação» em maio de 2005, lembro-me de os inspetores terem entrado no gabinete da direção e dirigindo-se ao presidente do Conselho Executivo de então, disseram que ele os tinha enganado quando lhes tinha dito que na escola de Alfa não havia a prática de autoavaliação formal. Da análise que tinham feito aos documentos apresentados, verificaram que havia muitas evidências da permanente reavaliação das práticas e dos processos implementados, nomeadamente, as atas do CP.

Depois desta atividade inspetiva, criou-se uma equipa de autoavaliação, isto há mais de 15 anos, se bem me lembro. Mas não foi fácil a formalização plena do processo...

10) Os docentes foram envolvidos na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?

Pois... tenho a certeza que se tentou...através dos seus representantes no CP e/ou CG...

11) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos docentes, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não). E dos restantes atores escolares?

Na minha opinião, não tem existido um envolvimento sistemático e contínuo dos docentes nem dos restantes atores escolares. Como atrás referi, forma-se a equipa no CG (nos últimos anos tem sido assim...) e esta equipa vai desenvolvendo o trabalho, apresentando no final um relatório que é depois apresentado nos diferentes órgãos da escola.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

12) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?

Não sei exatamente qual o critério para essa escolha. O CG decide a área a ser trabalhada...

13) Os docentes participam na priorização desses domínios/dimensões?

Julgo que não... Ou melhor, há representantes dos docentes no CG e certamente eles contribuem para a decisão.

14) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar os docentes, que medidas foram adotadas?

O Agrupamento tem docentes empenhados e com um grande sentido de missão... Se foram adotadas medidas, não me lembro.

◆ **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

15) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?

Fiz parte da equipa de autoavaliação entre 2013-14 até 2016-17, já que era membro do CG.

16) Os docentes estiveram envolvidos na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?)

Não propriamente... A Presidente do CG convidou os diversos elementos e... foi assim.

17) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar? Por favor, justifique a sua resposta.

Na dita equipa de autoavaliação estavam lá os representantes dos professores, dos EE, do pessoal não docente. Mas todo o trabalho, bem como o relatório final é dos docentes...

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

18) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

A comunidade educativa no seu todo.

19) Como avalia a receptividade da comunidade educativa ao processo de autoavaliação?

A comunidade educativa é colaborante, mas não sei se tem bem presente a importância deste processo.

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

20) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”.

Considera que o processo avaliativo realizado neste agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

No Agrupamento de Escolas Alfa o objetivo principal é a melhoria da ação educativa, numa perspetiva de qualidade e sucesso. Por isso, tudo tem contribuído...

21) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido com os docentes? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?

Sim, primeiramente em reunião do CG, depois no CP e depois em reuniões de Departamento.

22) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

Esses dados permitem realçar a qualidade do serviço educativo prestado, assim como contribuir com sugestões de melhoria, nas várias dimensões que definem a Escola.

23) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Sabe se esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, quais são as evidências dessas melhorias.

Não sei.

24) Considera que o processo de autoavaliação tem contribuído para o Agrupamento analisar o seu desempenho nos domínios do quadro de referência da avaliação externa? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Também não sei... Os dois últimos anos letivos foram vividos em pandemia e tudo isto parece muito distante no tempo.... Houve outras prioridades e preocupações... Nem sei se o processo de autoavaliação decorreu normalmente...

◆ Tema: Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

25) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?

Envolver toda a comunidade educativa... o que não será muito fácil atualmente...

26) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Não sei responder...

27) Considerando os seguintes indicadores referentes à adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos: adequação e coerência das planificações de curto prazo, aprendizagem cooperativa de crianças e alunos e práticas

de diferenciação pedagógica, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não sei responder...

28) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Não tem havido acompanhamento e nem supervisão da prática letiva...

29) Considerando os seguintes indicadores referentes ao acompanhamento e supervisão da prática letiva: as formas de monitorização da prática letiva, a orientação acompanhada da prática letiva e a observação da prática letiva como forma de desenvolvimento profissional, em qual ou quais considera que tenham ocorrido alterações significativas, ao longo do processo de autoavaliação? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Não tem havido acompanhamento nem supervisão da prática letiva...

30) Nos órgãos ou estruturas existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Desde sempre houve preocupação e cuidado com a imagem do Agrupamento...

◆ **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

31) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a comunidade escolar? Se sim, qual?

Os relatórios de autoavaliação são analisados no CG e não tenho a certeza se chegam ao CP ...

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

32) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Não sei...

33) Que mudanças se verificaram no Agrupamento em consequência da AEE?

Não me lembro...

34) Considera que a AEE teve alguma influência na recetividade dos professores relativamente ao processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma.

Não sei responder...

35) Face às apreciações do RAE uma das áreas a melhorar, seria no domínio da prestação de serviço, o “Processo de monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Que medidas foram tomadas pelo Agrupamento para superar essa lacuna?

Como já atrás referi, não tem havido acompanhamento nem supervisão da prática letiva...

36) O Agrupamento melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula, ao longo destes anos letivos? Se sim, quais são essas evidências?

Não...

🔥 **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

37) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

O Agrupamento tem tido ao longo dos anos professores muito empenhados e trabalhadores que querem dar uma boa imagem da sua escola. Há quem tenha dado muito, há quem tenha dado pouco e...há quem tenha desistido de dar seja o que for porque chegou à conclusão de que não vale a pena.

38) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os professores estão “mergulhados” em papéis, em processos burocráticos que lhes consomem o tempo que devia ser dedicado à inovação da prática letiva, à atualização pedagógica e didática. São «vilipendiados» diariamente pelo Ministério da Educação e pela opinião pública... Uma classe profissional com muita idade, doente e cansada...

39) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Não sei...

40) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Mudaria tudo. Há que envolver as pessoas, ouvindo o que têm para dizer ...

Entrevista – Presidente da Associação de Pais(AP)/Encarregados de Educação(EE)

◆ Tema: Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Qual o grau académico que possui?
Em Portugal, eu tenho o nono ano. Na Inglaterra, em Londres, tenho o equivalente ao 12º e um curso profissional.
 - 2) Qual é a sua profissão?
Em Portugal sou gerente de obras, em Inglaterra sou inspetor de segurança e higiene.
 - 3) O(A) seu(ua) educando(a) há quantos anos frequenta este Agrupamento?
É uma rapariga, a Inês, que está no oitavo ano.
 - 4) Há quantos anos pertence à AP/EE?
Estou no meu segundo ano
 - 5) Que cargo ocupa na AP/EE?
Presidente da AP/EE.
-

◆ Tema: Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 6) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?
Eu creio que seja por parte da educação possam existir várias mas claro eu penso que será nomeadamente, por causa da educação.
 - 7) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Eu penso que sim porque só assim na minha opinião conseguimos melhorar parte do edifício, como a parte do ensino, tudo o que envolve no fundo a educação das crianças. Porque no final do dia elas passam ali grande parte da vida delas dentro das escolas e obviamente é necessário um bom ambiente, uma boa estrutura. Eu penso que só assim é que se consegue saber o que é que se poderá melhorar ou não em todos os aspetos.
-

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

8) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?

Eu não sei. Não sei se foi o ano passado ou há 2 anos, o máximo. Não sei porque quando na altura me fizeram o pedido, até foi a professora Conceição, ela disse que iria começar-se a fazer uma espécie de autoavaliação, se eu estivesse interessado. Não posso estar a confirmar, mas eu penso que se não foi nessa altura não deve andar muito longe disso. Penso que eles já faziam alguma coisa mas era mais interna, mas agora há pouco tempo depois fizeram umas alterações com a introdução de membros de fora e começaram a alargar mais a outros membros da comunidade.

9) A AP/EE foi envolvida na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?

Sim porque até me foi feito o convite. Na altura a professora responsável era a Presidente do CG e era a coordenadora da equipa fez o convite. Eu senti que da parte dela era importante um dos nossos representantes fazerem parte dessa autoavaliação.

10) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, da AP/EE, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).

Sim. Embora nestes últimos anos tenhamos tido a pandemia ali no meio, o que originou um período um bocadinho morto, da parte da direção sempre houve a intenção de envolver a AP/EE nesse tipo de procedimento.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

11) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?

Não.

12) A AP/EE participa na priorização desses domínios/dimensões?

Embora sempre nos peçam a nossa cooperação no desenvolvimento do domínio a estudar. Sempre foi um processo muito aberto.

13) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, as medidas adotadas envolveram a AP/EE? Se sim, de que forma?

Não.

🔹 **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

14) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?

Integrei no ano passado.

15) A AP/EE esteve envolvida na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?)

Não estive envolvido na definição dos critérios de constituição da equipa e também não sei até que ponto teremos esse tipo de liberdade para falar dessas coisas.

16) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar?

Eu acho que está quase completa, obviamente falta sempre alguém, eu gostava que tivesse, por exemplo, mais um encarregado de educação, mas que não tivesse ligado à associação. Assim, iria ver com outros olhos, de outro ângulo que não da associação. Mas, no geral, eu penso que está bem.

🔹 **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

17) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?

Eu quero crer que sejam os alunos, que no fundo são eles o foco principal. Obviamente também irá beneficiar de certa forma um bocado o local de trabalho dos professores, mas os mais importantes neste processo são os alunos, eu quero crer que são o foco principal.

18) Como avalia a receptividade por parte da AP/EE ao processo de autoavaliação?

No que diz respeito à AP/EE aceitamos de bom grado até porque estamos a envolver-nos com o que se passa ao redor na escola. Relativamente aos pais é que não existe um grande envolvimento, para a grande maioria deles, a AP/EE é uma perda de tempo e quem faz parte dela é porque não tem mais nada para fazer. Mas eu diria que mais de 50% dos EE não sabem qual é o efeito do processo da auto avaliação das escolas, não conhecem.

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

19) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?

Eu penso que sim, de certa forma pelo menos se não passar para a parte física, pelo menos as ideias ficam lá e serão sempre discutidas 2 ou 3 vezes por ano. Eu penso que embora não sejam todas as ações porque infelizmente não se pode resolver os problemas todos. Mas se pelo menos uma ou duas no final do ano se conseguirem resolver, eu penso que já é um sucesso.

20) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido na AP/EE? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?

Não, infelizmente não.

21) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?

Eu penso que sim porque havendo espaço para melhorar no que diz respeito ao Agrupamento toda a gente ganha com isso. No final do dia é tentar criar um bom ambiente escolar que facilite a vida a ambas as partes. No fundo, começando a funcionar tudo bem desde cima até baixo, penso que funciona tudo bem. Depois há uma grande razão ou um objetivo de no fundo os alunos triunfarem porque eu penso que tudo isto que se faz depois recai em cima da parte educativa, no que diz respeito aos alunos. Eu penso que sim.

22) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Considera que esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, de que forma.

No mundo ideal eu diria que sim, mas na realidade nem sempre funciona, mas a intenção está lá. Aconteceu várias vezes, em certas coisas a gente tenta melhorar um pouco, às vezes não da maneira que nós queríamos, mas na reunião seguinte nós tornamos a falar e tenta-se arranjar uma maneira. No geral, funciona de certa forma.

◆ **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

23) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?

Eu penso que terá que haver mais empenho porque muito que a gente se empenhe, nunca é suficiente. Mais empenho pela parte diretiva, no fundo são o mais importante, a autarquia talvez e obviamente depois vem a AP/EE, no que a gente poder fazer nós fazemos, mas obviamente estamos um bocadinho limitados. No geral, eu penso que mesmo não podendo fazer

muito, eu penso que haverá mais esforço por ambas as partes. Eu acho que se tentar mais um bocadinho se consegue obter os resultados desejados.

24) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, mais concretamente ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Em certa parte, eu diria que sim, embora nomeadamente eu não sei até que ponto é que é que essa parte terá acontecido.

25) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Isto, por acaso sim, têm feito, até porque esta escola é relativamente pequena em relação a muitos agrupamentos do concelho, mas eles participam em muitas coisas desse tipo. No fundo, é uma escola aberta a esse tipo de coisa, eles têm participado em muitos projetos e até têm ganho alguns prémios pelo trabalho desenvolvido na escola. Eu diria que sim, que eles têm feito projetos desse tipo.

26) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).

Aí não posso dizer muito, mas deveria como pai ver com bons olhos esse tipo de coisas porque acho que é sempre bom trocar ideias entre uns e outros.

27) Acha que no Agrupamento existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Eu diria que ambas, não posso dizer qual delas é que será a maior mas existe. Eu penso que é o que funciona em quase todo o lado, em todas as escolas. Penso que é mais ou menos isso, é um bocadinho das duas.

◆ Tema: Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

28) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para a AP/EE? Se sim, qual?

Eles normalmente usam só a página da escola, o que eles nos pedem é se podíamos depois na AP/EE divulgar, por exemplo, pelas redes sociais. É assim que nós costumamos fazer isso

e desta forma abre mais um leque de pessoas que poderão ver porque eu não sei até que ponto é que as pessoas consultam o site da escola. Saliento, a preocupação da direção em nos pedir para tentar divulgar, para dar a conhecer à comunidade.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

• **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

29) Considera que existiram mudanças no Agrupamento em consequência da AEE? Se sim, quais? Infelizmente, não sei responder a esta questão.

30) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Tal como a questão anterior, não sei responder a esta questão.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

• **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

31) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Não sei responder a esta questão.

32) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Eu acho que a maior dificuldade está mesmo na melhoria estrutural da escola porque no que diz respeito à parte educativa embora haja sempre que fazer, eu penso que é uma coisa que se consegue resolver, uma vez que a obra-prima está lá. No que diz respeito à parte da melhoria da escola que é uma das coisas que começa a se tornar um problema porque dependendo de terceiros, nada se pode fazer e penso que é aí onde há mais dificuldades.

33) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Eu estou um bocadinho à parte dessa questão, para ser muito honesto.

34) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?

Eu penso que está tudo a funcionar bem. A gente acaba de fazer uma avaliação e pensa que está tudo e passados 5 ou 10 minutos já mudava mais alguma coisa. Eu penso que, como já falamos anteriormente, era ter o tal representado do aluno, se calhar via as coisas um bocado diferentes, ter mais um ou dois. Eu acho que está tudo a funcionar bem.

Entrevista – Coordenadora dos Assistentes Operacionais

◆ **Tema:** Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Quantos anos de serviço tem neste Agrupamento?
24 anos
 - 2) Qual o grau académico que possui?
12º ano
 - 3) Qual a categoria profissional?
Coordenadora dos Assistentes Operacionais
-

◆ **Tema:** Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 4) Na sua opinião, que razões políticas, educacionais ou outras, justificam a avaliação institucional? Porquê?
Para mim é político. Não sei explicar muito bem, mas sei que a política é que gera tudo.
 - 5) Considera importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
É importante sim. Porque a equipa organiza-se para nós conseguirmos ter uma escola melhor, muito melhor.
-

◆ **Tema:** Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

- 6) Segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, a autoavaliação das escolas é obrigatória. No entanto, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Sabe quando realizaram pela primeira vez um processo de autoavaliação neste Agrupamento? Se sim, há quantos anos?
Não me lembro.

7) O pessoal não docente foi envolvido na decisão do Agrupamento desenvolver o seu processo de autoavaliação? Se sim, de que forma?

Sim. O pessoal não docente sempre participou em várias estruturas aqui na escola, tal como CG, CP e também neste processo de autoavaliação. Os representantes dos elementos do pessoal não docente são escolhidos por eleições.

8) Considera que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, do pessoal não docente, em todo o processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).

Acho que sim porque sempre que nós intervimos, somos aceites.

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

• **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

9) Da análise de documentos estruturantes do Agrupamento apurou-se que em cada ano letivo a equipa de autoavaliação desenvolve o trabalho em alguma área do funcionamento institucional. Sabe qual é o critério para a escolha dessa área?

Não sei como se processa.

10) O pessoal não docente participa na priorização desses domínios/dimensões?

Não, não participa.

11) A cultura avaliativa está patente nas práticas organizacionais do Agrupamento, expressas nos documentos estruturantes. Para o desenvolvimento desta cultura foi necessário mobilizar a comunidade educativa, as medidas adotadas envolveram o pessoal não docente? Se sim, de que forma?

O pessoal não docente está presente em tudo. Ao longo destes anos, o pessoal não docente participou sempre. Neste momento, não me ocorre qualquer indicação.

◆ **Tema:** Intervenientes

• **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

12) Integra ou integrou a equipa de autoavaliação do Agrupamento?

Não, nunca fiz.

13) O pessoal não docente esteve envolvido na definição dos critérios de constituição da equipa de autoavaliação? (Se sim, quais foram?)

Não.

- 14) Acha que a constituição desta estrutura é representativa da comunidade escolar?
Não sei responder.
-

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

- 15) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?
É toda a comunidade.
- 16) Como avalia a receptividade por parte do pessoal não docente ao processo de autoavaliação?
Eu acho que o pessoal não docente não aceita muito bem o processo de autoavaliação.
-

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

- 17) De acordo com o Decreto-Lei nº 31/2002, a avaliação tem por finalidade permitir “Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados escolares”. Considera que o processo avaliativo realizado neste Agrupamento tem permitido alcançar aquele objetivo?
Eu penso que sim.
- 18) O relatório da autoavaliação elaborado foi analisado e debatido pelo pessoal não docente? Se sim, de que forma foi realizada essa análise?
Não, ninguém lê esse relatório.
- 19) Nesse documento são referidos pontos fortes e pontos menos positivos/áreas a melhorar, concretamente qual é a importância destes dados para o Agrupamento?
Tal como eu já disse, ninguém lê o relatório, por isso não sei responder.
- 20) Para superar os pontos menos positivos foram criados planos de ação de melhoria. Considera que esses planos permitiram superar esses pontos a melhorar? Se sim, de que forma?
Eu acho que sim. Não sei justificar o meu sim.
-

◆ **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

- 21) Que estratégias se devem desenvolver, para que este processo avaliativo seja eficaz?
Aqui é complicado. Porque seria mais simples a equipa fazer reuniões com o pessoal não docente para explicar as coisas, fazer um resumo de tudo, pois desta forma ninguém lê nada e, como tal, ninguém sabe nada deste processo.
- 22) Considera que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, mais concretamente ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Por aquilo que nós vamos vendo posso dizer que sim. Existiram mudanças para melhor na forma como os professores vão lecionando.
- 23) Considera que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Eu acho que não fazem muitas experiências aqui nesta escola. Mas fazem muitos trabalhos de projeto que expõem aqui na escola.
- 24) Considera que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Isso não é uma prática nesta escola.
- 25) Acha que no Agrupamento existe uma maior preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).
Com a melhoria do Agrupamento, para melhorar os resultados escolares.
-

◆ **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

26) Para além da divulgação na página do Agrupamento, os resultados do processo avaliativo tiveram outro tipo de difusão para o pessoal não docente? Se sim, qual?

Não, só foi dessa forma e o pessoal não docente como não consulta a página da escola não o leu.

◆ **Tema:** Avaliação Externa da Escola (AEE) e o processo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do Agrupamento

27) Considera que existiram mudanças no Agrupamento em consequência da AEE? Se sim, quais?
Claro que sim, melhorou muito. Sabe que se aprende cada vez mais.

28) Na sua opinião que efeitos teve a AEE na conceção e implementação do processo de autoavaliação do Agrupamento?

Não teve qualquer efeito no processo de autoavaliação, porque eles próprios sempre foram muito direitinhos.

◆ **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

29) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Eu acho que a equipa sempre fez um bom trabalho, por isso, acho que o bom trabalho desenvolvido pela coordenadora da equipa é o que tem facilitado.

30) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Os colegas por vezes não aceitam esse trabalho.

31) Na sua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Não sei muito sobre esse assunto.

- 32) Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo deste Agrupamento?
Não mudava nada.

Entrevista – Representante dos alunos

◆ Tema: Caracterização do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer os dados pessoais e profissionais do entrevistado

- 1) Que idade tens?
14 anos
 - 2) Qual o ano que frequentas?
9º Ano
 - 3) Sempre frequentaste este Agrupamento de Escolas? Em caso negativo, há quantos anos estás a frequentar este Agrupamento de Escolas?
Comecei a frequentar a partir do 2º ciclo. Estou neste Agrupamento faz 5 anos.
 - 4) Há quantos anos, és presidente do Clube dos Alunos, neste Agrupamento?
Foi só neste ano, porque todos os anos existe uma mudança, nunca se mantém mais do que um ano.
-

◆ Tema: Razões que justifiquem a aplicação da avaliação institucional

- **Objetivo:** Conhecer as razões políticas, educacionais ou outras, que justifiquem a avaliação institucional

- 5) Consideras importante que o Agrupamento desenvolva um processo de autoavaliação? Porquê?
Sim. É sempre bom manter o bom funcionamento desta escola. Acho que só não existisse esse grupo de professores, funcionários, não sei se funcionaria da mesma maneira mas é muito importante. Acho que é muito importante.
-

◆ Tema: Mecanismo de autoavaliação

- **Objetivo:** Conhecer que modelo é implementado no Agrupamento em estudo

- 6) Foste envolvido no processo de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, de que forma?
Não, nunca participei.

- 7) Achas que no Agrupamento tem existido um envolvimento sistemático e contínuo, dos alunos, em todo este processo de autoavaliação? (Por favor, justifique os motivos para o sim ou para o não).
Sim. Os elementos da direção falam muitas vezes comigo. Eu também falo com eles para transmitir informações sobre as nossas reuniões de alunos.
-

◆ **Tema:** Objeto de estudo da autoavaliação do Agrupamento

- **Objetivo:** Identificar os domínios/dimensões na autoavaliação do Agrupamento

- 8) Sabes quais são os temas que têm sido avaliados neste processo de autoavaliação? Se sim, quais são?
Não sei.
-

◆ **Tema:** Intervenientes

- **Objetivo:** Conhecer os intervenientes no processo de autoavaliação

- 9) Na equipa atual da autoavaliação existem representantes dos alunos? Se sim, és tu o representante?
Não existem, mas não sei que são os elementos. Eu vou ao CG, mas nesta equipa da avaliação interna, nem eu nem aluno faz parte.

- 10) Alguma vez foste, como membro do Conselho de Alunos chamado a intervir neste processo? Se sim, de que forma?
Não. Quando alguma coisa não está a funcionar bem, eu transmito essa informação ao Sr. Diretor.
-

◆ **Tema:** Beneficiários

- **Objetivo:** Identificar os beneficiários da autoavaliação

- 11) Na sua opinião, quem são os principais beneficiários da autoavaliação?
Eu acho que toda a gente, mas mais propriamente, os alunos.
-

◆ **Tema:** Impacto

- **Objetivo:** Conhecer o impacto da autoavaliação

- 12) Conheces os aspetos mais positivos referidos no relatório? E os aspetos menos positivos?
Eu não conheço o relatório, por isso, não sei responder.
- 13) Para ultrapassar os pontos menos positivos foram criados planos de melhoria. Conheces esses planos de melhoria? Se sim, eles foram divulgados aos restantes alunos do Agrupamento?
Não sei responder.
-

◆ **Tema:** Eficácia

- **Objetivo:** Propor estratégias conducentes à eficácia do processo de autoavaliação

- 14) Consideras que, o processo de autoavaliação tem contribuído para mudanças/melhorias no Agrupamento? (Em caso afirmativo, indica exemplos. Em caso negativo, porquê?)
A escola, ao longo dos anos que eu tenho frequentado, tem melhorado em muitos aspetos.
- 15) Consideras que o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas práticas de ensino, ao nível da adequação das atividades educativas e do ensino e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Dentro da sala de aula as coisas estão melhores, ao longo dos anos. Eu tenho notado que os alunos que têm mais dificuldades, os professores têm dado mais apoio.
- 16) Consideras que, o processo de autoavaliação, em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria nas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, a nível da sala de aula? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Eu acho que a nível das Ciências não fazemos muitas experiências. Trabalhamos em algumas disciplinas em projetos.
- 17) Consideras que, o processo de autoavaliação em curso tem contribuído para a existência de mudanças/melhoria no acompanhamento e supervisão da prática letiva? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha dos motivos para o sim ou para o não. Em caso afirmativo, solicitar a indicação de evidências dessas mudanças/melhorias).
Não, na sala de aula apenas tenho o professor da disciplina.

18) Achas que existe uma grande preocupação com a imagem que é transmitida para o exterior do Agrupamento ou com a melhoria deste? (Solicitar ao interlocutor a justificação da sua escolha).

Eu acho que se trabalha bastante nesta escola e também existe uma preocupação em mostrar para fora o que se faz. Eu acho que são as duas, ao mesmo tempo.

🔥 **Tema:** Divulgação

- **Objetivo:** Perceber como é divulgado

19) Conheces o relatório da autoavaliação? Se sim, fizeste alguma leitura do documento?

Tal como já disse anteriormente, não conheço.

20) Sabes se o relatório foi divulgado pelos alunos? Se sim, como é que foi feito?

Não foi. Eu sou a Presidente deste Clube do Aluno e não conheço, por isso, os outros também não conhecem.

🔥 **Tema:** Opinião do entrevistado

- **Objetivo:** Conhecer a opinião sobre fatores facilitadores ou constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento

21) Quais os fatores que têm facilitado o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Eu nem sabia do processo de autoavaliação, por isso não sei responder.

22) Quais os fatores que podem ser considerados como constrangedores ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no Agrupamento?

Não sei responder.

23) Na tua opinião, de que modo o Agrupamento reflete no seu processo de autoavaliação as metas do Projeto Educativo?

Não conheço o PE, por isso, não sei responder.

24) Se te fosse permitido, o que mudaria no processo avaliativo do Agrupamento?

Sinceramente, acho que está tudo a funcionar muito bem nesta escola, por isso não mudava nada.

Parte 4 - Grelha de análise

Domínio	Categorias	Subcategorias	Evidências	Unidade de contexto
Processo de autoavaliação do Agrupamento	Metodologia do processo de autoavaliação	Estratégias no processo de recolha de dados		
		Articulação com os documentos estruturantes		
		Seleção dos domínios avaliados		
	Equipa do processo de autoavaliação	Critérios na constituição da equipa		
		Composição da equipa		
		Motivação/satisfação		
		Relacionamento com a comunidade educativa		
		Formação específica		
		Independência face aos órgãos de direção estratégica do Agrupamento		
	Participação dos diferentes atores no processo de autoavaliação	Órgãos e estruturas envolvidas		
		Modo de participação dos diferentes atores		
	Divulgação do relatório	Estratégias de divulgação do relatório		
		Principais beneficiários do processo de autoavaliação		
		Reflexão sobre os dados do relatório		
	Impacto do processo de autoavaliação	Construção de planos de melhoria/ação		
		Articulação dos planos de melhoria/ação com as áreas de melhoria/pontos fracos identificados		
		Divulgação dos planos de melhoria/ação		
		Avaliação da eficácia dos planos de melhoria/ação		
	Contributo do processo de autoavaliação	Melhoria da prestação do serviço educativo	Ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos	
Ao nível das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas				

		aprendizagens		
		Ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva		
Processo de Avaliação Externa das Escolas no Agrupamento	Efeitos da Avaliação Externa das Escolas no Agrupamento	Ao nível da definição dos domínios de incidência da autoavaliação		
		Ao nível da adequação das atividades letivas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos		
		Ao nível das metodologias ativas experimentais no ensino e nas aprendizagens		
		Ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva		
Fatores influenciadores no processo de autoavaliação no Agrupamento	Fatores facilitadores	Internos		
		Externos		
	Fatores constringedores	Internos		
		Externos		